



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária da Amadora, com vista à  
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

Orientador: Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Mestre Francisco Graça Pestana

Margarida Guerra Pereira

**2016**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária da Amadora, com vista à  
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física  
desenvolvido na Escola Secundária da Amadora, sob a supervisão de Professora Doutora Ana  
Luísa Dias Quitério e de Mestre Francisco Graça Pestana, no ano letivo de 2015/2016

Margarida Guerra Pereira

**2016**

“Cada segundo que passa é como uma porta que se abre para deixar entrar o que ainda  
não sucedeu.”

(José Saramago)

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer a todos os alunos com quem tive o prazer de trabalhar. Foi um ano duro, mas recheado de bons momentos de ensino e aprendizagem. Obrigada a todos e a cada um em particular por terem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao professor Francisco Pestana por todo o apoio, sabedoria e carinho fornecido ao longo deste processo, a sua dedicação e boa disposição foram fundamentais para que o meu trabalho fosse potenciado.

À professora Ana Quitério, por toda a paciência e apoio, e principalmente por acreditar e fazer-me acreditar nas minhas capacidades. Toda a sua dedicação e profissionalismo foram sem dúvida uma grande ajuda para que o meu trabalho saísse recompensado.

A todos os professores e funcionários da Escola Secundária da Amadora pela amabilidade e disponibilidade demonstrada ao longo do ano letivo. Especial agradecimento à professora Ana Brogueira e à professora Conceição Machado com quem tive a oportunidade de vivenciar mais de perto e de partilhar momentos de aprendizagem e boa disposição, e aos professores Carlos Oliveira, Carlos Fernandes e Isabel Miffon pela disponibilidade, carinho e sabedoria que me foram transmitindo ao longo de todo o ano. Agradeço também ao Sr. Jaime e a Dona Maria por toda a ajuda, boa disposição e disponibilidade, foram incansáveis.

Aos meus pais e à minha irmã, pela paciência, pelo carinho, pelo incentivo, pelo amor e pelo apoio, principalmente nos momentos menos bons. Obrigada por me terem proporcionado toda esta “viagem”, por me terem deixado errar e aprender com os meus próprios erros.

À Sofia e à Raquel, que apesar de não terem sido minhas colegas de estágio, estiveram sempre prontas a ajudar. Um grande obrigada pelos momentos de discussão, de constante aprendizagem, de trocas de ideias e especialmente pela amizade.

Aos meus colegas ex-estagiários pelo apoio, pela disponibilidade, pela ajuda e pela partilha de experiências. Aos meus amigos por terem estado sempre presentes nos bons e nos maus momentos e principalmente à Clara por me fazer acreditar que tudo é possível desde que acreditemos em nós.

Obrigada a todos aqueles que fizeram deste ano, um ano especial.

## **Resumo**

O presente relatório visa ilustrar uma reflexão crítica e projetiva sobre as práticas desenvolvidas no estágio pedagógico em Educação Física, realizado na Escola Secundária da Amadora, durante o ano letivo 2015/2016. Este momento de formação caracteriza-se pela integração do jovem professor no mundo da docência, possibilitando, por isso, a experimentação de diversas funções relacionadas com esta profissão: a lecionação de aulas de Educação Física, o acompanhamento de um núcleo de Desporto Escolar, o acompanhamento de um Diretor de Turma e a investigação.

Ao longo do relatório é dada a conhecer toda a experiência vivida durante o ano letivo, as dificuldades sentidas em cada uma das áreas de intervenção, as estratégias usadas para as ultrapassar e ainda a contribuição destas para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Fazendo o balanço final, as minhas competências enquanto professora, nos vários papéis que a profissão integra, foram sendo melhoradas ao longo do ano, através da experiência, do estudo autónomo, da autorreflexão e da reflexão em grupo, contribuindo, assim, para que me tornasse mais competente na função docente. Contudo, este processo manter-se-á em construção, pois o professor deve estar em contante atualização de forma a potenciar o sucesso educativo dos alunos.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Reflexão Crítica; Intervenção Pedagógica; Desenvolvimento Pessoal e Profissional

## **Abstract**

The current report aims to illustrate a critic and projective reflection about the activities developed in the student teaching process in Physical Education, held at the Secondary School of Amadora, during the 2015/2016 school year. This moment of formation is characterized by the integration of the young teacher in the world of teaching, enabling the experimentation of various functions related to this profession: teaching Physical Education lessons, training a school sport group, tracking a Director of Class and research.

Throughout the report is given to know all the experience lived during the school year, the difficulties encountered in each of the areas of intervention, the strategies used to overcome them and also their contribution to my personal and professional development.

Making the final balance, my skills as a teacher, in the various roles within the profession, were being improved throughout the year, through the experience, the self-study, the self-reflection and the group reflection, helping me to become more competent in the teaching function. However, this process will remain under construction, since the teacher must be constantly updated in order to maximize the educational success of students.

**Key-words:** Teacher Training; Physical Education; Critical Reflection; Educational Intervention; Personal and Professional Development

## **Lista de abreviaturas**

A – Avançado

AF – Atividade(s) Física(s)

AI – Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DT – Direção/Diretor de Turma

E – Elementar

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

ESA – Escola Secundária da Amadora

GEF – Grupo de Educação Física

I – Introdutório

NI – Não Introdutório

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa(s) Nacional(ais) de Educação Física

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

## Índice

1.	Introdução .....	1
2.	Contextualização.....	2
2.1.	Caraterização da escola .....	2
2.1.1.	Infraestruturas e material para a lecionação da Educação Física .....	4
2.2.	Caraterização da turma .....	5
2.2.1.	Relações entre os alunos .....	7
2.3.	Caraterização do Grupo de Educação Física.....	9
2.4.	Caraterização do Núcleo de Estágio.....	11
3.	Passado, presente e futuro .....	12
3.1.	O caminho já percorrido.....	12
3.2.	Os primeiros passos na área docente.....	14
4.	Planear, agir e refletir .....	15
4.1.	Da avaliação inicial ao plano anual de turma .....	15
4.2.	Estratégias de planeamento .....	20
4.3.	Estratégias de avaliação.....	22
4.4.	Condução .....	25
4.5.	Clima relacional .....	30
4.6.	A experiência com o 1º ciclo .....	31
4.7.	Professor a tempo inteiro.....	33
5.	Investigação e inovação pedagógica.....	35
6.	Participação na escola .....	39
6.1.	Desporto escolar .....	39
6.2.	Ação de intervenção na escola .....	41
6.3.	Torneios internos e Jogos Juvenis Escolares .....	42
7.	Relações com a comunidade .....	44
8.	Conclusão.....	47



9. Referências bibliográficas .....51

9.1. Documentação consultada .....53

9.2. Legislação .....54

## 1. Introdução

A construção do presente documento surge no âmbito do estágio pedagógico que se insere no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Este tem como principal objetivo promover uma reflexão baseada numa análise de todo o processo de formação desenvolvido durante o estágio realizado em colaboração com a Escola Secundária da Amadora (ESA).

Este relatório caracteriza-se por ser um documento reflexivo e crítico sobre as atividades de estágio realizadas, tendo por base a minha experiência como professora estagiária de Educação Física (EF) adquirida ao longo de todo o ano letivo 2015/2016. Tem, ainda, o intuito de projetar linhas orientadoras para o meu futuro fundamentadas em referências bibliográficas, mostrando, assim, o impacto que o estágio teve e terá no meu processo de formação ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional.

O estágio pedagógico assume-se como um elemento fundamental da formação, na medida em que, através de experiências formativas, os futuros professores, devidamente apoiados pelos supervisores, têm a possibilidade de aprender num contexto real simplificado (Martins, 2014). Assim, o guia de estágio, de forma a conferir a aproximação ao futuro profissional docente, define quatro áreas de formação: *área um* – organização e gestão do ensino e aprendizagem; *área dois* – inovação e investigação pedagógica; *área três* – participação na escola; *área quatro* – relação com a comunidade. Estas, de acordo com os objetivos específicos estabelecidos para cada uma delas, serão alvo de análise e reflexão ao longo do presente documento.

Assim, o relatório inicia-se com uma contextualização, indicando as principais características da escola, da disciplina de EF na ESA, do Grupo de Educação Física (GEF) e da turma sobre a qual desenvolvi as diversas atividades. De seguida é realizada uma reflexão crítica sobre o meu percurso em cada uma das áreas.

Em cada uma das áreas é analisado o que foi realizado ao longo do ano, as dificuldades e potencialidades que senti no meu desempenho, as estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades sentidas, bem como o resultado das mesmas e uma reflexão projetiva daquilo que poderei melhorar a nível pessoal e profissional.

Por fim, é apresentada uma conclusão com a síntese de todo o trabalho realizado, ressaltando algumas reflexões e aprendizagens resultantes do ano de estágio, as principais dificuldades que existiram e aquelas que ainda não foram totalmente

ultrapassadas, as quais devem ainda continuar a ser alvo de uma preocupação acrescida. São realçados também todos os benefícios que o ano de estágio me proporcionou, a nível pessoal e profissional.

## **2. Contextualização**

### **2.1. Caraterização da escola**

Sediada na Reboleira, conselho da Amadora, a Escola Secundária da Amadora (ESA) é, como o próprio nome indica, uma escola que funciona com turmas do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

O Liceu Nacional da Amadora, assim designado na altura, fundou-se a 17 de fevereiro de 1972 tendo sido a concretização de antigas aspirações e necessidades da população desta área, na altura incluída no concelho de Oeiras.

O tipo de construção da escola obedece, ainda hoje, ao modelo estabelecido nos anos 70, caracterizado pela distribuição do espaço escolar por vários pátios e pavilhões que oferecem uma multiplicidade de valências técnicas, científicas e desportivas.

A Escola Secundária da Amadora, assim designada desde 1979, situa-se no centro do concelho, na freguesia da Venteira e recebe, por esse motivo, alunos provenientes das diversas freguesias. Localiza-se próximo da estação de comboio, é servida por várias carreiras rodoviárias ainda pela nova estação de metro da Reboleira.

Inicialmente, a ESA era uma escola onde se lecionava o 3.º ciclo do ensino básico, o ensino secundário diurno e o complementar noturno. No entanto, a partir do ano letivo de 1999/2000, passou apenas a contemplar o ensino secundário (diurno e noturno), permitindo uma grande diversidade de oferta de percursos formativos que lhe conferem um estatuto e uma especificidade de referência no concelho.

Atualmente a escola integra 1093 alunos no ensino diurno: 493 do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, 138 do curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas, 272 do curso científico-humanístico de línguas e humanidades, 65 do curso científico-humanístico de artes visuais e 149 pertencentes aos diferentes cursos profissionais. No ensino noturno, existem 240 alunos inscritos. Para satisfazer as necessidades educativas de todos estes alunos a escola integra, neste momento, 113 docentes especializados nas diferentes disciplinas dos cursos.

O Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa foi constituído a 26 de abril de 2013 e resulta da agregação da Escola Secundária da Amadora com o antigo agrupamento de Escolas Roque Gameiro, com vista à realização das seguintes finalidades (Regulamento Interno, 2015):

- “Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;
- Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram.”

A Escola Secundária da Amadora é sede do Agrupamento constituído por mais quatro escolas: Escola Básica do 2º e 3º ciclos Roque Gameiro, Escola Básica do 1º ciclo Terra dos Arcos com jardim de infância, Escola Básica do 1º ciclo Gago Coutinho e Escola Básica do 1º ciclo Vasco Martins Rebolo com jardim de infância (Projeto educativo, 2015-2018).

Assim, o Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa abrange o ensino pré-escolar, o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário (em regime diurno e noturno) pertencentes à área geográfica do concelho da Amadora, chegando a um total de 3215 alunos.

Esta escola, pelo facto de pertencer a um agrupamento, permitiu-me vivenciar diferentes realidades que enriqueceram a minha formação, no sentido em que pude interagir com alunos de secundário e com alunos do ensino básico, assim como trocar ideias e experiências com professores que lecionavam diferentes níveis de ensino. Nomeadamente ao nível do 1º ciclo, este contacto foi bastante importante pois pode existir uma ajuda do professor estagiário aos professores titulares das turmas do 1º ao 4º ano, ao mesmo tempo que o professor titular pode ajudar o professor estagiário a lidar e a vivenciar em contexto educativo com alunos de uma faixa etária especial, crianças neste caso, com necessidades educativas completamente diferentes das dos alunos no ensino secundário. No futuro, para que os docentes do 1º ciclo possam cumprir da melhor forma os objetivos da Expressão e Educação Físico Motora previstos para estes anos de escolaridade (Ministério da Educação, 2001b), é essencial que esta “parceria” continue a ser feita.

### 2.1.1. Infraestruturas e material para a lecionação da Educação Física

O desenvolvimento e a aplicação dos Programas Nacionais de EF (PNEF) implica que os espaços utilizados para a lecionação da disciplina sejam polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (mesmo que não seja nas situações formais), de maneira a que o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano letivo (Ministério da Educação, 2001a).

A ESA possui 5 espaços possíveis para a lecionação da disciplina de EF: o ginásio azul, o pavilhão, o ginásio verde, o polidesportivo e o exterior. Existe ainda uma sala de aula que pode ser usada pelos professores para o ensino dos conteúdos teóricos, ou no caso de as condições climáticas não serem favoráveis para lecionar no exterior. Estes espaços, apesar de não permitirem a lecionação de todas as matérias, são espaços que apresentam uma polivalência aceitável para que o professor tenha liberdade suficiente para selecionar as matérias a lecionar, não estando totalmente condicionado pelos mesmos. O tipo de apetrechamento de cada escola deverá ser decidido em função dos espaços de aula e suas características (espaços interiores/exteriores, dimensão, grau de polivalência), do número de turmas em funcionamento simultâneo e do número de alunos por turma (Ministério da Educação, 2001a). Deste modo, considero que a ESA é uma escola bem apetrechada, contendo material de qualidade e suficiente para que os professores de EF possam oferecer aos seus alunos boas condições de trabalho e de aprendizagem, possibilitando completamente a existência de cinco turmas a funcionar em simultâneo.

O ginásio azul é o espaço interior no qual se encontram todos os aparelhos gímnicos, sendo por isso o espaço preferencial para a lecionação da ginástica.

O pavilhão é um espaço interior com as dimensões aproximadas de um campo de basquetebol, que possui duas tabelas no campo principal e mais quatro nos dois campos transversais, com a possibilidade de colocação de uma ou duas redes de voleibol. É a única infraestrutura que possui as condições necessárias à lecionação do basquetebol e é também o espaço preferencial para o ensino do salto em altura.

O ginásio verde é um espaço interior, com a dimensão aproximada de um campo de voleibol, apresentando boas condições para a lecionação de matérias como a dança, a luta, o badminton ou o voleibol.

O polidesportivo é o espaço que apresenta maiores dimensões, sendo também por isso o espaço mais polivalente de entre os cinco disponíveis. É composto por um campo de

andebol/futsal e tem a possibilidade de colocação de três redes de voleibol. É o espaço ideal para a leção do andebol, do futebol e do ténis.

O exterior é o espaço mais limitado para a leção das aulas de EF, uma vez que é reduzido e não apresenta muitos recursos (como balizas, tabelas, entre outros). No entanto existe a possibilidade da colocação de dois cestos de corfebol, sendo por isso o espaço ideal para o ensino desta matéria, assim como do atletismo (principalmente as corridas).

## **2.2. Caraterização da turma**

A caraterização da turma 12 do 11º ano foi feita com base nas informações recolhidas através da ficha de caraterização do aluno, juntamente com o teste sociométrico aplicado a todos os alunos da turma. Os resultados do questionário e do teste sociométrico, assim como a análise dos mesmos encontram-se detalhadas no estudo de turma, realizado no âmbito da área quatro do estágio pedagógico.

Esta turma do curso científico-humanístico de línguas e humanidades é constituída por 23 alunos, dez rapazes e treze raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo que a média de idades é de 16,2 anos. Relativamente aos dados escolares, dez alunos já ficaram retidos, sendo que oito reprovaram um ano, um reprovou dois anos e um reprovou três anos.

Grande parte da turma não apresenta quaisquer dificuldades/doenças, no entanto existem oito alunos que apresentam dificuldades ao nível da visão e duas alunas apresentam dificuldades motoras (uma devido a uma entorse *mal curada* do tornozelo e outra devido a uma má-formação arteriovenosa). Além destes casos, existem três alunos com alergias, uma aluna com arritmias e um aluno que tem acompanhamento psiquiátrico, merecendo especial atenção. Apesar disto, não existe nenhum aluno diagnosticado como tendo necessidades educativas especiais. Estes casos descritos anteriormente, e especialmente o caso do aluno com acompanhamento psiquiátrico, apresentaram-se como uma situação que, sendo nova para mim, se tornou num desafio a ultrapassar.

Para ultrapassá-lo contei com a cooperação por parte da turma para a integração do aluno na aula, uma vez que este tinha algumas dificuldades em trabalhar em grupo, o que nas aulas de EF é fundamental. As estratégias utilizadas para tal, foram a formação de grupos de trabalho incluindo os colegas com quem ele gostava mais de estar, assim como a conversa com esses mesmos alunos no sentido de o incentivarem para a prática, dando-lhe essencialmente *feedbacks* positivos. Este processo de integração e adaptação do aluno foi bastante enriquecedor para mim, trazendo-me grandes aprendizagens, nomeadamente

a de que podemos fazer sempre alguma coisa pelos alunos, sendo que o importante é adaptar as estratégias às dificuldades dos mesmos.

Relativamente aos dados familiares, a maior parte dos alunos vive com os dois pais, no entanto existem três casos de alunos que têm os pais separados e dois casos em que o pai é falecido. O bom comportamento dos alunos poderá ser explicado através deste facto, uma vez que a estabilidade parental se apresenta como sendo um bom presságio para que a criança/adolescente não tenha problemas de comportamento (Magnuson & Berger, 2009).

Quanto ao gosto pela EF, cinco alunos afirmaram não gostar da disciplina sob o facto de não se sentirem competentes nas tarefas propostas pelos professores. Esta foi uma evidência que tentei inverter ao longo do ano letivo, tendo sido o meu objetivo criar nos alunos o gosto pelo desporto e pela prática de atividade física. Este foi em parte conseguido com a criação de situações, em aula, que lhes permitisse atingir o sucesso, motivando-os, assim, para a prática.

No que toca à ocupação dos tempos livres, foi notória uma grande variedade de escolhas, sendo que as duas categorias que mais se destacaram foram: “ouvir música” (27%) e “sair com os amigos” (24%). Uma vez que a prática de atividade física não se evidenciou nas escolhas dos alunos (11%) tentei, ao longo do ano, incutir nos mesmos o gosto pelo movimento e o prazer do jogo. Para isso, tentei organizar momentos na aula para a realização de jogos condicionados, em grupos homogéneos, dando a possibilidade aos alunos de se exprimirem fisicamente da melhor forma que sabiam, sentindo-se assim competentes nas atividades propostas. Pela forma como os alunos aceitaram os desafios que lhes foram propostos, e pelas novas experiências por que passaram penso que este objetivo, apesar de não ter sido cumprido para toda a turma, teve resultados positivos na maioria dos alunos.

O estatuto socioeconómico dos alunos pode ser um fator explicativo para a fraca participação dos mesmos em atividades físicas organizadas. De acordo com Seabra et al (2008), as crianças e adolescentes, para poderem ter acesso a atividades desportivas fora da escola (clubes, piscinas, ginásios) e aos equipamentos necessários para a prática dessas atividades, necessitam de suporte social e económico. Ora, tendo em conta que oito alunos do 11º12 usufruem de Ação Social Escolar (medida de apoio que se destina a participar nas despesas escolares dos alunos), posso supor que de uma forma geral o estatuto socioeconómico da turma é médio/baixo. Este aspeto, na minha opinião, pode ajudar a explicar fraco reportório motor dos alunos observado no início do ano letivo e

consequentemente o facto de os alunos não gostarem da disciplina de EF e da prática de atividade física, pois se os alunos não se sentirem competentes na realização de determinada habilidade motora, não irão gostar de a fazer. Tal como é referido por Barnett et al (2008), ser capaz de realizar exercícios competentemente enquanto criança pode ser significativo para a construção de uma perceção de competência motora positiva e consequentemente aumentar o compromisso dos adolescentes para com a atividade física, assim como os seus níveis de aptidão física. Assim, como forma de remediar todas as lacunas que os alunos traziam consigo, procurei desenvolver competências concretas e aprendizagens basilares para promover a aquisição do gosto e da motivação para a prática de atividade física.

#### 2.2.1. Relações entre os alunos

As relações entre os estudantes podem influenciar, muito significativamente, o ambiente de aprendizagem. A relação interpares pode ser percebida como hostil ou amigável, bem como competitiva ou colaborativa, devendo os professores, procurar desenhar ambientes onde as relações entre os estudantes envolvam comunicação efetiva e interações amigáveis com baixos níveis de conflitualidade e obstrução (Rosado & Ferreira, 2009).

A sociometria é a ciência que estuda as relações entre os indivíduos de um mesmo grupo enquanto que o teste sociométrico é o instrumento que se aplica para medir a organização dos grupos sociais. Este é um tipo de prova que convida os indivíduos de um grupo a eleger outros indivíduos do mesmo grupo segundo critérios distintos pré-estabelecidos (Forselledo, 2010).

O teste utilizado para 11º12 foi criado por mim, tendo em conta três domínios: o social, o académico e o desportivo. Foram assim propostas três situações critério, onde os alunos teriam que indicar por ordem de preferência três colegas com quem sentem maior e menor afinidade em cada uma delas. As situações propostas foram as seguintes:

- Domínio social – ida ao cinema
- Domínio académico – trabalho de grupo
- Domínio desportivo – grupo para a aula de educação física

Após a análise e interpretação dos resultados, consegui retirar algumas conclusões acerca das relações interpares dos alunos.

Relativamente à dinâmica da turma, foi-me possível verificar que esta é constituída por vários subgrupos. Deste modo, nas aulas de EF a relação dos alunos nem sempre foi a



mais favorável, tendo sido notórios alguns conflitos entre os alunos quando estes eram estimulados a trabalhar em grupo. Este foi um problema que tentei minimizar, ao longo de todo o ano, conversando com os alunos acerca da importância do trabalho em grupo e do trabalho com pessoas com quem não temos grande empatia, confrontando-os, também, com situações onde estes dependiam uns dos outros para ter sucesso na tarefa, conduzindo-os, assim, a trabalhar em conjunto para um mesmo fim. No entanto, apesar deste esforço em procurar que as divergências pessoais dos alunos não fossem transportadas para a aula, a turma continuou a mostrar-se bastante dividida e relutante relativamente aos grupos de trabalho propostos. Esta foi, sem dúvida, uma das batalhas mais difíceis de travar, pois todas as estratégias encontradas para a resolução do problema não foram suficientes.

Apesar disto, no geral a turma mostrou-se participativa na realização dos exercícios, sendo também bastante rápida nas transições entre atividades e na montagem e desmontagem do material. Ainda relativamente à participação, é importante referir que uma das alunas da turma teve, no início do ano, uma preocupação adicional da minha parte, pois foi a única que veio do 10º ano com uma classificação negativa a EF, apresentando níveis de participação, entusiasmo e performance nas aulas bastante baixos. Estudantes pouco habilidosos sentem, muitas vezes, que obtêm menos atenção dos professores, menos oportunidades para aprender, sendo também mais criticados publicamente pelo professor e colegas (Portman, 1995 cit in Rosado & Ferreira, 2009) pelo que devem merecer especial atenção. Para colmatar estes níveis negativos de participação e pensamento, planeiei estratégias, em conjunto com a aluna, que a permitissem ter uma maior motivação nas aulas e conseqüentemente um maior empenho. Sinto, neste momento, que o trabalho realizado com ela deu frutos, e que o facto de ela se ter sentido mais acompanhada e encorajada lhe trouxe uma maior motivação para aprender e melhorar as suas capacidades.

Em termos de comportamento, apenas destaco dois alunos pela negativa. Os dois, por razões diferentes, apresentam comportamentos desviantes que por vezes perturbam o bom funcionamento da aula. Um deles era um aluno que se recusava a fazer certas matérias sem razão aparente para tal, tendo sido o aluno que mais preocupação me deu relativamente à prevenção deste tipo de atitudes. No entanto, após uma conversa com o mesmo, percebi que este tem alguma relutância em se expor perante os colegas no que diz respeito a determinadas matérias onde não é tão forte, como era o caso da ginástica. Perante esta situação, consegui que o aluno comesse a fazer as aulas dedicadas a essas matérias, melhorando apenas os aspetos em que se sentia à vontade. O outro, por

sua vez, era um aluno bastante participativo, mas que gostava muito de brincar e de chamar a atenção, apresentando vários comportamentos fora da tarefa. Este foi um aluno que apesar da repreensão, aquando da ocorrência deste tipo de comportamentos, tornava a repeti-los de aula para aula e muitas vezes até durante a própria aula. O aluno foi chamado à atenção por várias vezes durante o ano, não tendo melhorado o seu comportamento, o que me leva a crer que a minha intervenção para com ele não foi tão eficaz quanto o desejado.

### **2.3. Caraterização do Grupo de Educação Física**

O grupo de EF da Escola Secundária da Amadora é constituído por sete professores efetivos, três contratados e um professor estagiário.

O modo de funcionamento da disciplina de EF é assegurado pelo grupo de EF, sempre assente nas regras de conduta expressas no regulamento interno da escola e mais especificamente no regulamento da disciplina, onde estão expressas as regras de funcionamento das instalações e os deveres dos professores, alunos e funcionários.

O currículo nacional de educação física é organizado pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) que percorrem toda a escolaridade obrigatória, ou seja, do 1º ao 12º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2001a). Todo o trabalho realizado pelos professores do grupo ao longo do ano foi orientado pelos PNEF conjuntamente com outros documentos, como os Critérios de Avaliação 2015/2016 e o Protocolo de Avaliação Inicial. Apesar disso, penso que deveria haver um outro documento que uniformizasse as práticas dos professores, com o intuito de facilitar a aplicação dos critérios e a sua consequente avaliação, podendo haver, assim, mais facilmente uma discussão e troca de ideias no que toca à formulação de estratégias de ensino.

Tal como é expresso nos PNEF (2001), o GEF tem a liberdade suficiente para definir um sistema de rotação de instalações que permita uma distribuição equitativa dos espaços entre todos os professores, promovendo, assim, o desenvolvimento das competências em cada matéria de uma forma equilibrada. Uma das decisões tomadas no início do ano, de forma consensual foi, exatamente, o sistema de rotação das instalações, onde foi criado um mapa de rotação pelos espaços, de forma a permitir que todos os professores e suas respetivas turmas tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim, o grupo decidiu que a rotação seria feita semanalmente numa primeira fase (Avaliação Inicial) e nas últimas semanas do 3º período (fase de consolidação das aprendizagens), e quinzenalmente durante o resto do ano letivo. Deste modo, à exceção dos dois períodos

assinalados anteriormente, a cada quinzena, cada turma passa duas vezes pelo mesmo espaço, sendo que em cada semana estão atribuídos dois espaços por turma. Considero este aspeto bastante positivo pois permite uma continuidade de trabalho numa mesma matéria, tornando a aprendizagem das matérias e a sua consolidação mais efetiva, já que os espaços, cada um com as suas características específicas, não contêm as condições ótimas para a lecionação de todas as matérias.

Uma outra decisão do grupo, tendo mais uma vez em conta as finalidades da EF presentes nos PNEF (2001), foram as visitas de estudo a serem realizadas. Com o intuito de proporcionar aos alunos a experimentação de atividades de exploração da natureza diferentes ao longo dos três anos de ensino (10º, 11º e 12º ano), ficou decidido que os alunos do 10º ano iriam fazer arborismo, os do 11º, canoagem e os do 12º, surf. Na minha opinião, esta é uma iniciativa muito positiva pois permite aos alunos o contacto com outro tipo de atividades que, apesar de incluídas nos PNEF, os alunos não estão tão habituados, aumentando assim o seu reportório motor e tornando a sua formação mais eclética.

O grupo de EF é ainda responsável pelo desenvolvimento do Desporto Escolar (DE), estando este distribuído por vários núcleos. A definição dos professores responsáveis para cada núcleo bem como os respetivos horários foram discutidos na primeira reunião realizada pelo grupo disciplinar. Já o modo de funcionamento do DE ficou a cargo do professor responsável pelo núcleo seguindo as orientações emanadas pelo coordenador do DE da escola e pela coordenação nacional de DE.

Com o decorrer do ano letivo, foram sendo realizadas algumas reuniões de grupo e/ou departamento com o intuito de serem discutidos coletivamente alguns temas pertinentes que foram surgindo, como o caso da proposta de redução do horário da disciplina de EF para dois blocos de 50 minutos, ou para serem definidos quais os professores responsáveis por organizar os diferentes eventos a realizar na escola. Através destas reuniões, fui-me apercebendo que existem conflitos entre alguns professores do GEF, aspeto que foi, por vezes, prejudicial à criação e manutenção de um clima positivo dentro do grupo. Contudo, é também de salientar que a maior parte dos professores tem uma atitude bastante crítica relativamente aos aspetos postos em discussão, permitindo sempre uma reflexão conjunta entre os professores e uma partilha constante de pontos de vista e ideias diferentes. Este trabalho colaborativo dos professores visa alcançar com maior eficácia e eficiência os objetivos delineados, suportar as individualidades dos docentes em coletivo, e potenciar a aprendizagem profissional pela interação entre os professores (Roldão, 2007, cit in Costa, 2015).

Para se alcançar um dos objetivos primários da EF – a preparação dos jovens em idade escolar para estilos de vida ativos e saudáveis pela compreensão e integração social e crítica no fenómeno desportivo –, é crucial que os professores de EF colaborem profissionalmente para proporcionarem continuamente experiências de ensino e aprendizagem de elevado valor pedagógico aos alunos (Costa, 2015). Assim, apesar da regularidade das reuniões realizadas pelo GEF da ESA, é da minha opinião, que outras mais deveriam ser realizadas, com o propósito de serem discutidas as questões relativas à avaliação dos alunos assim como os problemas pedagógicos que os professores vão encontrando na sua prática diária. Deste modo, poderia haver uma maior entreaajuda entre os professores, melhorando a qualidade pedagógica de cada um e uniformizando-se, também, a avaliação das aprendizagens dos alunos e consequentes classificações.

Este compromisso coletivo não pretende estrangular ou inviabilizar os processos de ordem individual, mas antes dar-lhes um sentido e sustento, incentivando até a criatividade pedagógica, nas práticas colaborativas do grupo para que cada professor dirija as suas ações para o mesmo objetivo comum facilitando a troca de experiências/dificuldades pedagógicas, a operacionalização e discussão da visão educativa, o planeamento e aplicação da aprendizagem profissional, e a gestão e otimização dos recursos, tudo isto através da liderança do coordenador como facilitador destes processos (Costa, 2015).

#### **2.4. Caraterização do Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio, neste momento, é composto por três elementos, um professor estagiário e dois professores orientadores, um orientador de escola e um orientador de faculdade.

O meu percurso académico (formação inicial) foi realizado, na sua totalidade, na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), tendo-me licenciado em Ciências do Desporto, Maior em Educação Física e Menor em Treino Desportivo, com especialização na modalidade de Ténis.

A minha escolha para este ano de estágio teve como base a escola e não um grupo de estágio, pois, apesar de ter algumas preferências de trabalho com alguns dos colegas que me foram acompanhando ao longo da licenciatura e primeiro ano de mestrado, penso que é uma mais valia ficar num local de trabalho onde nos sintamos confortáveis e onde haja empatia com os profissionais que trabalharão connosco. Assim, uma vez que já conhecia a escola e um dos professores pertencente ao grupo de EF, decidi escolher a escola em detrimento do grupo de trabalho. Acabei por ficar com um colega que não conhecia e que

poderia trazer vantagens ao grupo de trabalho, no sentido em que poderíamos trocar ideias e conhecimentos. Essa troca de ideias poderia ter sido bastante rica uma vez que o seu percurso de licenciatura foi diferente do meu, tendo ele seguido a vertente de Exercício e Saúde.

Devido a razões de natureza profissional, este meu colega acabou por desistir do estágio pedagógico e, a partir de outubro, fiquei a ser a única estagiária na ESA. Esta situação trouxe-me alguns prós e contras. Por um lado, não fiquei dependente de ninguém para realizar as tarefas propostas. Por outro lado, esta situação trouxe-me uma enorme desvantagem na minha formação, pois perdia a oportunidade de discutir ideias, conceções e práticas com um colega na mesma situação que eu, assim como refletir em conjunto. Assim, sendo perdi uma parte fundamental do estágio pedagógico que é a discussão e reflexão em grupo. Este carácter colaborativo do trabalho permite que as dificuldades e as fragilidades de cada um possam ser abertamente expostas e posteriormente analisadas de forma construtiva, desenvolvendo-se um debate norteado pela reflexão e pela procura de soluções para os problemas identificados. Na ausência desta colaboração entre estagiários, a reflexão e o desenvolvimento da criatividade tornam-se mais pobres, pois tal como é evidenciado por Darling-Hammond (2006), o carácter moral e técnico inerente à profissão docente está subjacente à expectativa de um trabalho colaborativo que visa a partilha de conhecimento para um melhor ensino dos alunos.

Apesar disso, sinto que o papel dos orientadores foi fundamental para o meu desenvolvimento e evolução enquanto professora, uma vez que, com as críticas dos mesmos, fui corrigindo e colmatando as minhas falhas, melhorando a qualidade do ensino e consequentemente aumentando as aprendizagens dos meus alunos. Tal como Martins (2014) refere, os professores que se encontram envolvidos em processos de supervisão apresentam maiores e melhores aprendizagens sendo que a natureza da relação que é estabelecida entre o formador e o formando se constitui como basilar neste processo, podendo contribuir para que o mesmo seja norteado por um clima de confiança, expectativa positiva, profissionalismo e cooperação.

### **3. Passado, presente e futuro**

#### **3.1. O caminho já percorrido**

A socialização antecipatória corresponde à etapa prévia à entrada na vida ativa, na qual tem lugar um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes (Caires, 2002), neste caso concreto para a profissão docente. É durante esta etapa que se dá a aquisição de

atitudes e a formação de modos de desempenho de trabalho, bem como a formação de expectativas em relação ao trabalho, resultando, em parte, dos agentes de socialização que assumem um papel preponderante nos comportamentos, atitudes e crenças dos indivíduos (Gomes et al, 2014).

No meu caso, o gosto pela prática desportiva sempre esteve presente. Desde cedo, que os meus pais me incutiram o gosto pelo desporto e a importância da criação de hábitos de vida saudável. Assim, no caminho que tenho vindo a percorrer, comecei por praticar natação para bebés aos dois anos de idade e desde então nunca parei, tendo passado pela ginástica, pelo futebol, pelo ténis e mais recentemente pelo basquetebol, modalidade na qual me especializei.

Comecei a praticar basquetebol aos 15 anos e com a crescente paixão pela modalidade, surgiu também a vontade de querer aprender mais sobre a mesma e de querer ensinar os mais novos. No entanto, esta segunda vertente – a do ensino – ficou em *standby* pois, a minha filosofia foi sempre a de que para ensinar é necessário não só ter conhecimento do conteúdo, mas também o conhecimento de como transmitir o conteúdo da melhor forma – conhecimento pedagógico do conteúdo.

A juntar a estas boas experiências desportivas, destaco também todas as experiências no âmbito da EF. Tal como se verifica hoje em dia em muitas escolas do 1º ciclo, eu também não tive oportunidade de aprender as habilidades motoras fundamentais na escola, no entanto, aproveitava ao máximo o recreio para poder fazer aquilo que mais gostava - praticar *desporto*. Na passagem para o 2º ciclo, tive a sorte de ter um professor de EF que me incentivou a experimentar novos desportos, tendo sido este que me fez praticar ténis. Na chegada ao ensino secundário, e com todas as experiências já vivenciadas nesta área ingressei pelo curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, pelo simples facto de querer aprender não apenas acerca da área desportiva, mas também da área da saúde. Foi nesta altura, com a grande influência dos meus professores de EF que me incentivavam a ajudar os meus colegas a evoluir nas suas aprendizagens durante as aulas, que decidi envergar pela área das ciências do desporto.

Ao mesmo tempo que entrava na faculdade, decidi também começar a ensinar a modalidade que até então tinha praticado enquanto federada - o basquetebol. Foi então que tirei o curso de nível I de treinadores de basquetebol e comecei a dar treinos a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Esta tornou-se mais uma experiência que veio fundamentar a minha decisão acerca do ingresso nesta área de estudos.

Neste momento, enquanto aspirante a professora de EF estou a embarcar neste longo, porém estimulante, processo de me tornar numa “verdadeira” professora, processo este que tem como objetivo transformar o meu conhecimento e minha paixão pela EF e pelo ensino na habilidade de encorajar os alunos a aprenderem e a serem cada vez mais ativos.

### **3.2. Os primeiros passos na área docente**

O voltar à escola, agora com outro papel, foi uma sensação incrível. Depois de anos e anos a estudar para a concretização de um objetivo, eis que surgiu finalmente esse momento. O momento em que entro na escola para ensinar, o momento em que piso o palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto (Caires, 2002). Contudo, surgiu também a sensação de responsabilidade, a sensação de que o futuro dos alunos está também nas minhas mãos, o medo de falhar, a insegurança e tantos outros sentimentos que me fizeram refletir acerca de quais seriam as minhas expectativas e objetivos para o ano que se iria iniciar. Foi então que percebi que iria voltar à escola não só para ensinar, mas também para aprender a ensinar de uma forma mais efetiva.

O estágio pedagógico é uma etapa de formação que se caracteriza por ser um momento ímpar de clarificação e problematização de vários aspetos relacionados com as diferentes esferas do desenvolvimento do estudante (Caires, 2002). É, portanto, o momento ideal para colocarmos em prática tudo aquilo que foi aprendido na formação inicial e para pôr à prova as nossas competências e limitações. Deste modo, comecei, por conversar com os agentes com quem iria trabalhar e analisar os documentos produzidos pelo GEF no ano transato, de forma a preparar-me da melhor forma para a prática docente.

As semanas antes do início das aulas foram, assim, semanas de constante aprendizagem, nervosismo e de espera até ao derradeiro momento em que iria conhecer a “minha” turma, conhecer os alunos que iria poder ensinar e ver crescer tanto em termos académicos como em termos pessoais.

A primeira aula, a aula de apresentação, teve como objetivo dar-me a conhecer aos alunos e conhecer também um pouco de cada um deles. Da minha parte, tentei fazer perceber aos alunos que o meu objetivo era retirar o melhor de cada um, fazendo com que atingissem o sucesso e tivessem prazer nas práticas a desenvolver durante as aulas, e que para isso estaria sempre disposta a ouvi-los e a ajudá-los. Da parte deles, quis saber quais as suas aspirações futuras e quais as suas opiniões acerca da EF. Foi então que percebi que iria ter um desafio entre mãos e um objetivo muito concreto a atingir: promover

nos alunos o gosto pela EF e pela prática de atividade física, já que grande parte dos alunos afirmou não gostar da disciplina.

No estudo desenvolvido por Onofre (2000) foi possível verificar que os professores que evidenciavam uma maior autoeficácia eram mais claros na informação que forneciam aos alunos, tanto no decorrer da apresentação das atividades de aprendizagem, como na avaliação das mesmas. Assim, de forma a poder concretizar o meu grande objetivo – fazer com que os alunos aprendessem em todas as aulas - a preparação da primeira aula prática foi bastante demorada e pensada. Nesta iria lecionar uma matéria na qual não estava à vontade e que exige muita atenção e conhecimento por parte do professor – a ginástica. A juntar a esta insegurança para com a matéria, havia também o facto do espaço de leção me ser desconhecido, o facto de não conhecer as capacidades dos alunos e de lhes ter que propor objetivos que não sabia se iriam ser adequados, e também o facto de não conhecer as relações entre os alunos para que a formação de grupos fosse ao encontro das suas agendas sociais e permitisse, assim, um melhor clima de aula. Esta situação acontece muito por culpa dos professores estagiários terem de planear para uma realidade com que, na maioria das vezes, não se encontram familiarizados e na qual pouca experiência têm (Griffey & Housner, 1991). Tudo isso foi um pouco assustador ao início, mas com o decorrer da aula fui ficando cada vez mais satisfeita e realizada, sentimento esse que culminou no final da aula com a confirmação de que este era o caminho que queria percorrer.

#### **4. Planear, agir e refletir**

##### **4.1. Da avaliação inicial ao plano anual de turma**

A avaliação inicial (AI) é uma etapa que tem como objetivos “determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior” (Ministério da Educação, 2001a). Assim, é de salientar que esta etapa é um processo de extrema importância pois permite ao professor conhecer os seus alunos, tentar criar um bom clima de aula, identificar os alunos críticos, avaliar o nível inicial em que se encontram os alunos, recolher dados para a construção das próximas etapas de aprendizagem, identificar os aspetos críticos de cada matéria e recolher dados para a formação de grupos (Carvalho, 1994).

A AI é, deste modo, uma avaliação diagnóstica com a qual se pretende identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, colocar o aluno num grupo ou



num nível de aprendizagem e prever o que muito provavelmente irá ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas (Cortês, 2002).

O protocolo de avaliação (PAI) da escola orienta esta etapa, uniformizando a forma como todos os professores devem avaliar os seus alunos nas diferentes matérias das atividades físicas e na aptidão física. Para a área dos conhecimentos, o PAI admite a diferenciação da forma como o professor avalia os seus alunos, no entanto define as áreas que terão de ser abordadas em cada ano de ensino. Tal como é referenciado nos PNEF, no processo de desenvolvimento curricular de cada escola, admite-se a hipótese de se selecionarem objetivos mais ou menos ambiciosos de acordo com as características da população escolar, mantendo a referência fundamental dos objetivos gerais de cada ciclo de escolaridade (Ministério da Educação, 2001a). Assim, após a análise do PAI, verifiquei que os critérios de êxito para cada nível em cada matéria estavam adequados às características e capacidades dos alunos da escola, no entanto, em determinadas matérias existiam alguns erros técnicos e os objetivos estavam pouco concretos. Desta forma, propus ao grupo de EF a alteração dos que, na minha opinião, deveriam ser reformulados, tendo tido aprovação do mesmo. Relativamente às atividades físicas o PAI apenas admite três níveis de sucesso – Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A). No entanto, de forma a diferenciar melhor os alunos, optei por acrescentar a estes três níveis as partes de nível – diferenciam o aluno que cumpre parte dos objetivos de determinado nível a alcançar, daquele que apenas cumpre os objetivos do nível onde se encontra.

Tendo em conta a importância da AI, o planeamento da mesma foi elaborado em consonância com PAI da escola (com as adaptações referidas anteriormente) assim como do sistema de rotação das instalações. Para isso, senti a necessidade de explorar todos os espaços disponíveis para a lecionação das aulas de EF, como meio de orientar o meu planeamento de acordo com as potencialidades e limitações dos mesmos. O sistema de rotação das instalações estava já estabelecido desde a primeira reunião do GEF e foi adaptado às características de cada etapa de aprendizagem. Para a AI, tal como referido anteriormente, os professores decidiram que a rotação iria ser semanal de forma a que os alunos passassem por todos os espaços disponíveis, minimizando assim a falta de polivalência de algumas infraestruturas.

Para que os objetivos da AI fossem cumpridos, antes do início o período letivo, realizei uma calendarização das aulas, sendo que a distribuição das matérias pelos diferentes espaços foi delimitada consoante as potencialidades e limitações dos mesmos.

Na execução do planeamento procurei fazer duas aulas de todas as matérias, de forma a ter mais tempo para avaliar os alunos no decorrer das mesmas, assim como dar-lhes uma segunda oportunidade de demonstrarem os seus conhecimentos acerca destas. No entanto, durante este processo surgiram algumas dificuldades tal como o facto de desconhecer a turma e todas as potencialidades dos espaços ao meu dispor para a leção das aulas. Isto porque as aulas características desta etapa devem ser ricas e variadas, garantindo mais tempo de apreciação dos alunos e mais tempo de aprendizagem (Carvalho, 1994).

Deste modo, o planeamento foi por vezes reajustado com o intuito de melhor aproveitar as condições espaciais ao meu dispor e de dar mais oportunidades aos alunos de melhorarem o seu desempenho. As alterações relativas ao espaço foram, no entanto, não no sentido de “trocar” a matéria planeada por outra, mas sim de acrescentar uma matéria à aula (politemática). Por exemplo, no polidesportivo foram inicialmente planeadas duas matérias, mas devido às grandes dimensões do espaço (40mx30m) foram lecionadas três. Quanto às dificuldades relativas à gestão da turma, estas foram sendo ultrapassadas ao longo do processo de AI. Mais concretamente, os grupos de trabalho foram reformulados com base tanto na primeira avaliação dos alunos, como nas características das matérias. Por exemplo, aquando da leção de matérias com características semelhantes (como o basquetebol e o andebol), formulei grupos iguais, ou seja, com os mesmos elementos.

A única aula onde senti a necessidade de realmente alterar o planeamento definido à *priori* foi a última aula no espaço exterior, devido às condições climáticas que se fizeram sentir nesse mesmo dia. Esse ajuste de planeamento comprometeu a realização do teste da *milha* e a avaliação da corrida de barreiras, uma vez que o sucedido aconteceu na última semana de avaliação inicial e não tive oportunidade de compensar essa aula. Porém, como os alunos já tinham realizado previamente o teste do *vaivém* permitiu-me avaliar a zona onde estes se encontram relativamente à sua resistência aeróbia, tendo ficado apenas a corrida de barreiras por avaliar.

Durante a AI, os alunos foram, então, avaliados nas três áreas de extensão do programa de EF, sendo que, na área das atividades físicas, os alunos foram diagnosticados para cada matérias, tal como explicado anteriormente, em não introdutório, parte do introdutório, introdutório, parte do elementar, elementar, parte do avançado e avançado; para a avaliação da aptidão física foram classificados como estando dentro, acima ou abaixo da zona saudável de aptidão física (ZSAF); e na avaliação dos conhecimentos foram diagnósticos com aptos ou não aptos.

Na disciplina de EF as evidências sobre o desempenho do aluno só podem ser recolhidas através da observação, enquanto o aluno trabalha e aprende, individualmente ou em grupo, na aula. Assim, esta questão coloca ao professor de EF enormes desafios, pois se é verdade que a aprendizagem do aluno pode ser observada de qualquer local onde a aula esteja a decorrer, permitindo ao professor intervir e regular permanentemente essa aprendizagem, também é verdade que essa intervenção resulta da capacidade do professor para focar a sua intervenção na aprendizagem dos alunos e na capacidade de tomar decisões rápidas, com base na sua perceção da situação de aprendizagem e na recolha de evidências pertinentes (Araújo, 2015).

Deste modo, para realizar a avaliação das atividades físicas construí grelhas de observação dos alunos de modo a fazer um diagnóstico mais criterioso. Todavia, a forma de registo da informação observada trouxe-me algumas dificuldades. As aulas da etapa de AI devem ser aulas “normais” em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a atividade dos alunos, recolhe os dados necessários à avaliação dos mesmos nas diferentes matérias (Carvalho, 1994). Contudo, a minha preocupação em observar todos os alunos para poder avalia-los da melhor forma fez com que, por vezes, o acompanhamento e o *feedback* ficassem comprometidos. Aquando da observação de uma determinada matéria deixava de controlar o trabalho que estava a ser realizado nas restantes e perdia, por vezes, o controlo da turma.

Tive, então, de experimentar diferentes formas de registo. Numa primeira fase, ia apontando aquilo que observava durante a aula e após perceber que talvez esta não fosse a melhor hipótese comecei a fazer os apontamentos após o término das aulas, sendo que em cada aula tinha uma matéria prioritária a observar. A primeira estratégia foi vantajosa no que diz respeito à maior precisão de registo das capacidades dos alunos, porém não me permitia acompanhá-los da melhor forma nas suas aprendizagens. A segunda estratégia permitiu-me fazer um maior acompanhamento dos alunos, no entanto, no momento de registo dos objetivos cumpridos ou não pelos alunos, muitas situações eram esquecidas. Para colmatar estas desvantagens, e visto que duas alunas da turma estavam impossibilitadas de realizar a parte prática da aula, optei por pedir-lhes que fizessem também uma avaliação dos seus colegas, com base nos critérios que lhes fornecia, de modo a poder ter um termo de comparação. Na segunda aula de cada matéria, defini, ainda, quais os alunos que deveria observar preferencialmente, de modo a completar os dados da avaliação que estavam em falta, tendo também aproveitado essas aulas para ajustar o nível de alguns alunos mais difíceis de avaliar.

De acordo com Carvalho (1994), após a AI, o professor está em condições de desenhar, em traços gerais, o plano anual de turma (PAT) para cada uma das suas turmas. Para tal, o professor deve:

- Selecionar objetivos de aprendizagem adequados para a turma ou grupos de alunos;
- Calendarizar as atividades ao longo do ano, estabelecendo as matérias prioritárias;
- Organizar as atividades dos alunos, identificando aqueles com mais dificuldades e que precisam de um maior acompanhamento;
- Organizar a turma em grupos de acordo com a matéria a lecionar.

Após uma análise detalhada das informações recolhidas, parti então para a construção do PAT. A construção do PAT considerou, assim, as quatro etapas recomendadas nos PNEF: a primeira etapa – AI; a segunda – aprendizagem e desenvolvimento; a terceira – desenvolvimento e consolidação; e a quarta – consolidação e revisão (Ministério da Educação, 2001a). Esta fase foi aquela onde senti mais dificuldades pois as informações recolhidas durante a AI, por vezes, não foram conclusivas. Principalmente no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem dos diferentes alunos, as relações tiradas na etapa de AI não foram suficientes, o que complicou a fase de prognóstico e consequentemente a definição do tempo a dedicar a cada etapa.

Também a distribuição das matérias ao longo do ano pelas diferentes unidades de ensino levantou algumas questões. Tratando-se de um 11º ano, comecei por distribuir pelo tempo as matérias prioritárias e também as matérias preferenciais dos alunos, cumprindo assim com o modelo de organização curricular admitido nos PNEF, que permite que os alunos do 11º e 12º anos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência, mas também que, no seu conjunto, essas atividades apresentem, globalmente, um efeito de elevação da aptidão física geral e desenvolvimento multilateral do aluno, nos diferentes modos de prática, de operação cognitiva e de interação pessoal, característicos das áreas de EF representadas no quadro de extensão curricular (Ministério da Educação, 2001a). Após esta primeira distribuição de matérias, de acordo com as possibilidades e limitações de cada espaço, procurei dividir equitativamente as restantes matérias pelo tempo disponível para as diferentes etapas.

Contudo, através da discussão com o núcleo de estágio, da elaboração de um balanço da etapa e de um estudo mais profundo das matérias e dos alunos, foi-me possível minimizar estas dificuldades, tendo elaborado um PAT passível de sofrer reformulações, caso necessário. Esta flexibilidade é essencial para que o documento se constitua sempre como

uma referência válida e um instrumento de trabalho adequado ao processo de ensino-aprendizagem, pois os resultados da AI não devem ser encarados como definitivos (Carvalho, 1994). Assim, o PAT permitiu-me orientar a construção dos planos de etapa, unidade de ensino e aula ao longo do ano letivo.

#### **4.2. Estratégias de planeamento**

Roldão (2009; cit in Leite, 2010) faz notar que ensinar não é apresentar, de forma mais ou menos coerente e sistematizada, um conjunto de conhecimentos e esperar que sejam apreendidos por quem assiste a essa apresentação. Ensinar é fazer aprender, o que pressupõe uma intencionalidade muito específica, a qual exige a conceção estratégica da forma pela qual se promove essa aprendizagem. O processo de gestão do currículo exige, portanto, um planeamento estratégico que não se compadece com formas simplistas de antever sequências de atividades a realizar pelos alunos. Pelo contrário, requer uma conceção finalizada e orientadora, mas também flexível e aberta, das formas pelas quais se pretende levar os alunos a fazer determinada aprendizagem (Leite, 2010).

Deste modo, a construção dos diversos planos foi realizada de forma progressiva, partindo da dimensão macro do planeamento (plano anual), para a dimensão meso (plano de etapa e plano de unidade de ensino), para a dimensão micro (plano de aula). Esta organização permitiu-me uma melhor interligação entre os diversos planos, sendo que no plano de etapa foram especificados os objetivos que os alunos deveriam cumprir durante o período definido para a etapa, assim como o número de unidades de ensino a realizar; no plano de unidade de ensino foram definidos os grupos de trabalho para cada matéria, os exercícios tipo para a concretização dos objetivos definidos e a forma de organização das aulas; e no plano de aula foi especificado quais os exercícios a realizar, qual o tempo a dedicar a cada um, como seria feita a rotação, qual o material necessário para aula e quais as informações a dar aos alunos.

Durante a elaboração dos planos de etapa, o maior desafio foi definir para cada grupo de alunos os objetivos por eles a atingir de acordo com a avaliação formativa realizada na etapa anterior. A falta de experiência levou-me, por vezes, a estabelecer objetivos e tarefas não adequados às capacidades dos alunos. Em determinadas matérias, onde os alunos estavam mais atrasados nas suas aprendizagens, como foi o caso da ginástica, os objetivos por mim estabelecidos revelaram-se aquém das capacidades dos alunos. Creio que a justificação para que isto tenha acontecido foi, não apenas o facto de os alunos apresentarem uma margem de progressão maior nestas aprendizagens, como pelo facto de essas matérias serem também aquelas onde tinha menor conhecimento pedagógico do

conteúdo. No entanto, à medida que ia observando o progresso dos alunos fui alterando os objetivos previamente estabelecidos, adaptando-os à realidade e às capacidades de cada um.

No que à unidade de ensino e à aula diz respeito, a maior dificuldade encontrada em termos de planeamento foi a formação de grupos. Tal como referido anteriormente, a turma contemplava vários subgrupos, e esta divisão em termos sociais trouxe-me alguns problemas relativamente ao controlo das emoções dos alunos em aula. O meu objetivo inicial foi a formação de grupos de trabalho homogéneos, de forma a facilitar o estabelecimento de metas específicas a atingir para cada grupo. Contudo deparei-me com alguns conflitos pessoais entre alunos que perturbavam não só o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos, mas também o bom funcionamento da aula. Assim, optei por formar os grupos respeitando a agenda social dos alunos, tentando, no entanto, manter uma certa homogeneidade dentro dos mesmos. Uma outra dificuldade ainda relativamente a este assunto, foi a formação de grupos homogéneos nas aulas onde eram lecionadas duas ou três matérias em simultâneo, principalmente quando lecionava jogos desportivos coletivos. Os alunos, consoante a matéria a lecionar, encontravam-se em níveis diferentes de aprendizagem, levando a que um grupo homogéneo numa determinada matéria se torne heterogéneo numa outra. A dificuldade encontrada, prendia-se essencialmente aquando da leção do futebol juntamente com o voleibol, pois o futebol é uma matéria onde a maioria dos rapazes se encontrava já no nível E, enquanto que a grande maioria das raparigas não preenchia ainda os requisitos necessários para atingir o nível I. Já no voleibol, acontecia exatamente o contrário. Este facto, fazia com que numa das matérias o grupo fosse heterogéneo e na outra homogéneo, o que é normal que aconteça. Ao professor cabe, assim, a decisão sobre qual a melhor estratégia a adotar de forma a que os objetivos planeados possam ser cumpridos da melhor forma. No início, o facto de ter um grupo heterogéneo no futebol fazia com que o jogo se tornasse muito confuso, desmotivando tanto os alunos mais aptos como os menos aptos. Deste modo, após reflexão sobre qual a melhor forma de contornar esta situação encontrei duas soluções viáveis. A primeira foi formar os grupos tendo em conta o futebol, adequando depois as situações de aprendizagem nas outras matérias, favorecendo aqui o trabalho cooperativo entre os alunos mais hábeis e os menos hábeis. A segunda foi formar grupos não fixos, adequando os mesmos de acordo com a matéria, tendo, no entanto, sempre a preocupação de que todos os alunos passavam por todas as situações.

No planeamento das aulas onde iria lecionar matérias como a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos, que exigem grande conhecimento técnico e entreajuda, tive o

cuidado de formar grupos heterogêneos, de forma a que os alunos mais hábeis pudessem ajudar aqueles que tinham mais dificuldades. Contudo, não deixei de propor situações desafiantes a todos eles. Dentro de um mesmo grupo, em cada estação, os alunos tinham objetivos diferentes por cumprir. Esta foi uma estratégia que consegui implementar em aula, colocando para cada tarefa proposta de componentes de facilidade e dificuldade.

#### **4.3. Estratégias de avaliação**

O planeamento, a ação e a avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhoria destas (Leite, 2010). Assim, depois da concretização do PAT e da definição de objetivos e estratégias de concretização desses mesmos objetivos para cada aluno em cada matéria, construí um modelo de avaliação formativa que me permitisse observar e avaliar de forma concreta, rigorosa e criterial as aprendizagens dos alunos em todas as aulas. Este modelo consistiu numa grelha referente a cada matéria contendo os critérios de êxito a cumprir para cada nível, onde coloquei para cada aluno os objetivos cumpridos ou não por eles. A construção deste sistema permitiu-me, assim, realizar a avaliação formativa uma vez que conseguia apontar de uma forma mais precisa aquilo que ia sendo “conquistado” por cada aluno em cada matéria. Por conseguinte, serviu também de base para a realização dos balanços de etapa, assim como do planeamento das etapas de formação seguintes. Por esta razão a avaliação formativa é indicada como um dos mais poderosos instrumentos pedagógicos que os professores devem utilizar para melhorar as aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2006).

Do ponto de vista do aluno, a avaliação formativa providencia informações sobre a sua aprendizagem, nomeadamente de cariz diagnóstico, promovendo assim a auto monitorização, a autorregulação da aprendizagem e, de uma forma mais global, a autonomia para gerir a aprendizagem (Araújo, 2015). Assim, estas grelhas foram também colocadas à disposição dos alunos como forma de lhes dar a conhecer os objetivos a cumprir para cada matéria e o que cada um deveria trabalhar para conseguir atingir o nível seguinte. Este sistema permitiu-me que, apesar do planeamento de determinado exercício para um grupo de trabalho homogêneo, cada aluno tivesse objetivos individuais a atingir, obrigando-os a saber quais os critérios de êxito de cada situação proposta. Isto levou a uma aprendizagem mais rápida por parte dos alunos assim como a uma maior perceção de competência, pois, tal como Black, Harrison, Lee, Marshall e Wiliam (2004) defendem os alunos só conseguirão atingir um objetivo de aprendizagem se, a montante, compreenderem esse objetivo, entenderem os critérios que servirão de referência a essa apreciação e puderem avaliar aquilo que necessitam de fazer para o concretizar.

Os critérios de avaliação da ESA, no que toca à avaliação das atividades físicas, não definem as situações de aprendizagem para cada matéria a lecionar nem os objetivos a cumprir pelo aluno de forma a atingir determinado nível. Estes fazem apenas referência aos PNEF, aludindo ao facto de que “as situações de prova são as condições de realização dos objetivos que constam nos programas de cada matéria” (Critérios de Avaliação 2015/2016). Este facto, ao contrário do que acontece no PAI, não admite a hipótese de se selecionarem objetivos mais ou menos ambiciosos de acordo com as características da população escolar. A aliar a este aspeto, é da minha opinião que as normas de referência para o sucesso adotadas pela escola estão também desadequadas. Por um lado, admitem, para os três anos de escolaridade, que um aluno possa ter uma classificação positiva no final do período e/ou ano, tendo 2 níveis NI, por outro admitem a hipótese de se contemplar matérias de apenas 3 categorias. Os PNEF consideram para as atividades físicas a presença das seguintes categorias: duas matérias dos jogos desportivos coletivos, uma matéria de ginástica ou de atletismo, uma matéria de dança e duas matérias pertencentes outras categorias (raquetas, combate, natação, patinagem, atividades de exploração da natureza). Consideram, igualmente, que o aluno para atingir o sucesso à disciplina tem de evidenciar competências de 3 níveis I e 3 níveis E (Ministério da Educação, 2001a).

Segundo as Metas de Aprendizagem de Educação Física (2011), o currículo e a avaliação devem ter por base três grandes princípios:

- O ecletismo – Os alunos devem ser avaliados num conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas (AF e desportivas, AF expressivas, AF de exploração da natureza e jogos tradicionais e populares), promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso destes;
- A flexibilidade – Alunos com diferentes domínios das competências específicas das matérias podem demonstrar um nível considerado aceitável e revelador de sucesso na disciplina;
- A avaliação positiva – As normas de referência para a definição de sucesso devem proporcionar o equilíbrio e relevar os “pontos fortes” dos alunos.

Este conjunto de princípios não se pode, no entanto, desvirtuar com a aplicação das normas, sob pena de se estarem a introduzir elementos conflituantes no processo de ensino-aprendizagem e a contribuir para disfunções no desenvolvimento da disciplina.

Deste modo, penso que os critérios de avaliação da ESA, apesar de considerarem as seis melhores matérias dos alunos, relevando os seus “pontos fortes” e admitindo a flexibilidade da avaliação, não cumprem na sua totalidade com o princípio do ecletismo. Os alunos são



avaliados nas matérias das diferentes categorias, mas podem ser classificados tendo em consideração apenas três, o que não deveria acontecer. Para além disso, ao serem admitidos para o sucesso à disciplina a contabilização de dois níveis NI, está-se a desvirtuar aqueles que são os objetivos gerais da disciplina como por exemplo a procura do êxito pessoal. Na minha opinião, uma forma muito simples para colmatar esta lacuna da avaliação sumativa da ESA seria a construção de um documento que especificasse os objetivos a cumprir pelos alunos de forma a atingir os diferentes níveis (I, E e A). Assim, ao estabelecer metas adequadas às características da população escolar, poderiam ser cumpridos os três grandes princípios da avaliação e considerar as normas de sucesso referenciadas nos PNEF. Consequentemente, poderia ser uma forma de orientar e uniformizar as práticas de ensino e avaliação de todos os professores do GEF.

Contrariamente às atividades físicas, a avaliação tanto da aptidão física como dos conhecimentos está bem definida nos critérios de avaliação da ESA. Para a avaliação da aptidão física são aplicados os testes que integram a bateria de testes do *Fitnessgram*, onde a interpretação dos resultados é feita de acordo com a tabela de referência para a ZSAF. De forma a atingirem o sucesso, os alunos devem apresentar resultados dentro da ZSAF em pelo menos quatro dos testes realizados. Penso que estes critérios relativos à avaliação da aptidão física estão adequados à realidade da escola, mas deveria haver uma especificação quanto aos testes a considerar para a avaliação dos alunos. Por exemplo, nos quatro testes a considerar para a avaliação do aluno, deveria ser obrigatório a presença de um teste que avaliasse a resistência aeróbia (*vaivém* ou *milha*). No caso da avaliação dos conhecimentos, é dada liberdade aos professores de decidirem como fazê-la (trabalhos e/ou testes), no entanto estão bem explícitos quais os temas que deverão ser lecionados.

No que às atividades físicas diz respeito, optei por não planear situações de “avaliação sumativa” tornando todos os momentos, momentos de avaliação. Foi de acordo com as notas que retirava das aulas e dos ajustes que ia fazendo relativamente aos objetivos que os alunos iam cumprido nas diferentes matérias que me baseei para a atribuição das classificações no final de cada período, pois uma mesma informação, recolhida pela mesma via, poderá ser chamada de formativa se for usada para melhorar a aprendizagem ou sumativa se for usada para sumarizar a avaliação (Araújo, 2015).

Para a avaliação dos conhecimentos, durante o 1º e 2º períodos, optei por propor aos alunos a realização e apresentação de trabalhos de grupo que lhes permitisse a aprendizagem dos diferentes temas definidos para o 11º ano. Depois, numa lógica de avaliação das aprendizagens, realizei um teste com consulta de forma a, por um lado,

verificar os conhecimentos dos alunos e, por outro, proporcionar-lhes mais um momento de pesquisa e aquisição de saberes. Penso que esta opção foi positiva e que trará vantagens a longo prazo (*transfer* de conhecimentos do 11º para o 12º ano) uma vez que consegui criar um momento de reflexão e aprendizagem a todos os alunos, onde estes estavam descontraídos, mas empenhados na tarefa.

No final de cada período, a atribuição das classificações aos alunos foi uma tarefa que se tornou bastante complicada para mim, pois apesar dos critérios de avaliação sumativa estarem relativamente claros, admitem um intervalo de notas não especificando como distinguir um aluno que se encontra no limite superior daquele que se encontra no limite inferior do intervalo. Mais, atribuir um “número” às capacidades demonstradas pelos alunos não é tarefa fácil, exige um longo período de reflexão e análise daquilo que foi realizado pelo aluno e a capacidade de nos centrarmos apenas no mesmo, de forma a sermos coerentes e justos com todos eles. Devido à minha personalidade e falta de experiência, senti que, por vezes, quis “apressar” o processo dando uma classificação superior aquela que o aluno merecia, por achar que este estava já muito perto de atingir o nível seguinte. No entanto, com a discussão em conjunto com o orientador, cheguei à conclusão que tudo tem o seu tempo e que o aluno tem três períodos para mostrar as suas capacidades podendo chegar onde estamos à espera que ele chegue.

#### **4.4. Condução**

Um dos grandes “medos” que sempre senti ao longo de toda a minha formação foi falar perante um elevado número de pessoas. Ora, a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009). Assim, tornou-se fundamental ultrapassar esta barreira, principalmente nos momentos de instrução inicial e balanço final. As estratégias utilizadas para tal foram a preparação e o planeamento antecipado do discurso, tendo em atenção que este deveria ser sucinto e focado sobre os objetivos da aula, possibilitando uma melhor compreensão da informação (Rosado & Mesquita, 2009). Estas estratégias não tiveram um resultado imediato, no entanto, com o decorrer das aulas e com o à vontade que ia tendo perante o grupo de pessoas que estavam à minha frente, fui-me apercebendo que o discurso ia sendo cada vez mais fluído tendo também um impacto maior nos alunos em termos de assimilação da informação.

Relativamente à instrução inicial penso que esta foi, na maior parte das vezes, bem conseguida. No início de todas as aulas tive sempre uma breve conversa com os alunos, onde explicava o funcionamento da mesma, fazia um ponto da situação relativamente ao

nível onde estes se encontravam nas matérias a abordar e o que queria que eles fizessem em cada estação, de modo a melhorar aquilo onde tinham mais dificuldades. Penso que conseguia ser clara na minha intervenção, tendo utilizado, por vezes, a demonstração para melhor compreensão dos exercícios. Esta foi feita por mim quando os exercícios eram de matérias onde tinha mais segurança ou quando ainda não tinha conhecimento acerca das capacidades dos alunos. No entanto, na maioria das vezes era realizada pelos alunos, deixando-me assim mais “livre” para a focalização da atenção destes nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da ação verbal (Rosado & Mesquita, 2009).

Por outro lado, penso que falhei relativamente ao balanço final da aula. Este é um momento privilegiado de transmissão de informação e muitas vezes não o concretizei, ou por falta de tempo ou por estar atenta a tarefas de arrumação do material. No entanto, tenho a perfeita noção que os últimos minutos da aula podem ser úteis para relembrar a informação mais pertinente, reformular aspetos essenciais menos conseguidos durante a aula, fornecer *feedback* coletivo e motivar para a próxima aula, fazendo uma apreciação do trabalho desenvolvido e lançando novos desafios (Rosado & Mesquita, 2009).

Creio que esta dificuldade em comunicar descontraidamente em frente a uma “plateia” será sempre uma barreira que terei de ultrapassar cada vez que tiver que comunicar para um novo grupo, no entanto sinto que melhorei bastantes competências na minha comunicação durante este ano letivo.

Durante a primeira etapa, relativamente à condução das aulas, para além das dificuldades acima descritas, surgiram outros problemas a ultrapassar como o posicionamento desadequado, a falta de controlo da turma à distância, o controlo do tempo e o *feedback* não equitativo para toda a turma.

Nas primeiras aulas, quando dava *feedback* a um grupo de alunos, ficava demasiado “presa” a esse grupo, perdendo a noção daquilo que os restantes alunos da turma estavam a realizar. Isto fazia com que me “apagasse” para a grande maioria da turma, não estando assim a contribuir para as suas aprendizagens. No entanto, após discussão com o núcleo de estágio, este foi um aspeto que rapidamente solucionei, tendo tido a preocupação de me posicionar de forma a conseguir observar sempre a maior parte da turma, podendo, assim, mais facilmente dar *feedback* a um grupo mais distante sempre que necessário e fazer com que os alunos sentissem a minha presença e observação mesmo não estando perto deles.

A gestão do tempo de aula foi também uma das minhas grandes dificuldades iniciais, principalmente nas aulas de ginástica, pois estas eram planeadas com 7/8 estações e o tempo dedicado a cada uma delas era relativamente curto, tendo de estar constantemente preocupada com o cronómetro, ao mesmo tempo que acompanhava os alunos, dando-lhes ajudas e/ou *feedback* sobre as suas execuções. Com a realização das autoscopias e conselhos do professor orientador, consegui solucionar a situação através da colocação de um pequeno alarme no relógio que me indicava o momento em que os alunos tinham de mudar de estação, permitindo-me assim estar mais despreocupada com o tempo e dedicar-me mais ao acompanhamento dos alunos.

Uma das minhas convicções relativamente ao ensino é que o sucesso ou insucesso do aluno está intrinsecamente relacionado com a capacidade que o professor tem de ensinar. O *feedback* é essencial para o processo ensino-aprendizagem, procurando a evolução dos alunos através de reforço positivo ou da correção de um gesto ou comportamento, contribuindo também para a motivação destes (Mosston & Ashworth, 2008). Deste modo, tento sempre que os meus alunos tenham o maior tempo possível de empenhamento motor e *feedbacks* corretos e ajustados à qualidade da sua prestação (qualidades de um “bom” professor, apontadas por Piérro, 1985, cit in Cunha, 2010). Contudo, ao longo da primeira etapa, penso que não consegui cumprir da melhor forma este meu objetivo, tendo por vezes centrado muito a minha atenção nos alunos com mais dificuldades, não tendo proporcionado condições de acompanhamento igual para todos os alunos. Apesar de a maioria dos *feedbacks* serem preferencialmente individuais de forma a garantir a especificidade das correções, os *feedbacks* dirigidos ao grupo devem ser utilizados quando os níveis de prática são muito idênticos e os erros são frequentemente comuns (Rosado & Mesquita, 2009), o que acontece, por norma, na fase inicial de aprendizagem. Assim, ao aperceber-me desta situação, em conjunto com o núcleo de estágio, estabeleci como estratégia dar um maior número de *feedbacks* ao grupo e menor ao aluno, de modo a atingir uma “população alvo” maior, intervindo equilibradamente sobre a totalidade da turma. Para além da quantidade de *feedbacks* que o aluno recebe, para que estes tenham o efeito desejado, devem ser também de qualidade. A qualidade de uma correção depende da competência de diagnóstico dos professores (Rosado & Mesquita, 2009) e esse diagnóstico está intimamente dependente de fatores do âmbito cognitivo, como o conhecimento dos elementos críticos da tarefa, dos seus erros mais comuns e até das técnicas e estratégias de observação (Rosado, 1995, cit in Rosado e Mesquita, 2009). Assim, tendo em conta as matérias onde tinha mais dificuldades em detetar o erro, investi no estudo autónomo das mesmas e na observação e diálogo com professores especialistas.

Após ultrapassar estas dificuldades iniciais, a minha preocupação recaiu sobre o fechar do ciclo de *feedback* a todos os alunos e/ou grupos a quem dava o meu parecer sobre as suas ações. Siedentop (1991, cit in Rosado & Mesquita, 2009) afirma que uma forma possível de controlarmos o efeito da intervenção é acompanhar o aluno ou grupo de alunos o número de tentativas suficientes para ter uma ideia precisa das suas capacidades e dificuldades nessa tarefa, fornecendo diversos *feedbacks* intimamente relacionados. Apesar das grandes dimensões das turmas e do pouco tempo que a escola disponibiliza para a leção da EF, é, assim, essencial que o professor, depois do *feedback* inicial, verifique se este teve o efeito pretendido para, se necessário, diagnosticar e prescrever novamente. Aos poucos e poucos penso que fui conseguindo fazer este fecho de ciclo, no entanto, não tão frequentemente quanto o desejaria, nem a todos os alunos, nem no momento certo, o que pode ter resultado na repetição do erro por parte dos mesmos. Para o futuro, e como a formação contínua do professor é essencial para que este esteja sempre atualizado e melhore a sua ação docente (Cunha 2010), esta será uma preocupação que irei ter de forma a melhorar o meu processo de ensino.

As rotinas de organização das aulas foram implementadas logo no início do ano, na etapa de AI, como o objetivo de dar a conhecer aos alunos as formas de trabalho aos quais iriam estar sujeitos, promovendo, *à posteriori* maior tempo de prática. Como tal, procurei criar hábitos aos alunos, como os locais de reunião nos diferentes espaços, sinais de paragem e rotação das estações ou até mesmo de montagem e desmontagem do material. Um outro aspeto que tentei incutir como hábito foi o trabalho da condição física após o aquecimento. Este trabalho é essencial que seja um trabalho continuado de forma a que os alunos obtenham ganhos significativos relativamente às suas capacidades físicas. Contudo, apesar de ter trabalhado com regularidade a aptidão física dos alunos, falhei na avaliação da mesma, não tendo, por isso, conseguido controlar a evolução dos alunos. Após a avaliação inicial das capacidades dos alunos foram definidos objetivos para cada um deles em particular, no entanto, a falta de controlo e monitorização dos ganhos que os alunos iam tendo não me permitiu ir ajustando os objetivos propostos inicialmente. Apesar de, no final do ano, os alunos terem demonstrados ganhos significativos nas suas capacidades físicas, eu, enquanto professora e responsável pelo seu desenvolvimento harmonioso, deveria ter repensado a implementação dos objetivos em cada etapa.

Relativamente à organização da aula, de forma a garantir a diferenciação e tendo em consideração as limitações espaciais e materiais para a leção, estruturei a maior parte das aulas por estações. Esta decisão prendeu-se com a necessidade de dividir os alunos em grupos mais pequenos, aumentando o tempo de prática de cada um. O estilo de ensino

aqui inerente foi o estilo de ensino por tarefa, que tem como objetivo a promoção da prática independente de uma tarefa proposta e demonstrada anteriormente, pelo professor ou pelos alunos, sendo dirigido *feedback* aos alunos durante a consecução das atividades (Mosston & Ashworth, 2008), aproveitando a existência de estações para o trabalho de diferentes situações de aprendizagem. Outro estilo de ensino utilizado, essencialmente no aquecimento ou aquando da lecionação da dança, foi estilo de ensino por comando. O estilo de ensino por comando é utilizado para a reprodução de uma performance, onde o professor assume todas as decisões e o aluno tem um papel circunscrito ao cumprimento das indicações fornecidas pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008). Para os efeitos que pretendia com estes momentos de aula, considero que foi o mais adequado, apesar deste estilo de ensino, ao contrário do estilo de ensino por tarefa, não contribuir para um trabalho autónomo dos alunos. À medida que os alunos iam conhecendo melhor as suas capacidades através da avaliação que lhes ia fazendo, optei por utilizar outros estilos de ensino. Essencialmente nas aulas de ginástica, fui utilizando o estilo de ensino autoavaliação, permitindo ao aluno o desenvolvimento da consciência sobre o seu próprio nível de realização da tarefa, utilizando critérios de sucesso na autorregulação das suas aprendizagens e aceitando as suas próprias dificuldades (Mosston & Ashworth, 2008). Nestas aulas os alunos tinham uma ficha de apoio que os orientava relativamente ao que tinham que trabalhar e iam preenchendo a mesma à medida que cumpriam os elementos propostos. Considero que esta estratégia não foi muito bem conseguida, pois a dependência dos alunos para com o *feedback* externo era ainda muito grande e eu não consegui implementar soluções para que estes conseguissem ter a noção dos erros posturais que iam cometendo. O estilo de ensino divergente surgiu como possibilidade para várias matérias, mas apenas foi utilizado na ginástica de solo, inicialmente pelos alunos mais aptos, que conseguiam trabalhar de forma autónoma nesta matéria e construir a sua própria sequência e mais tarde, no final do 3º período, por todos os alunos. A implementação deste estilo de ensino teve como objetivo a promoção da criatividade dos alunos na procura de novas soluções no tratamento do problema proposto, diversificando as suas possibilidades de resposta (Mosston & Ashworth, 2008). Penso que a aposta nestes estilos de ensino mais divergentes, de uma forma mais regular ao longo do ano, poderia ter sido benéfica para os alunos na aquisição de formas de trabalho autónomas que promoveriam maiores aprendizagens. Contudo, tendo em consideração a falta de motivação dos alunos e a sua fraca perceção de competência, a utilização de estilos de ensino convergentes resultou muito bem. No futuro, de forma a melhorar a minha intervenção aquando da implementação de estilos de ensino divergentes, devo melhorar a minha postura em aula, tornando-me mais ativa e estimulando a exploração de um maior número respostas ao problema por parte dos alunos.

#### **4.5. Clima relacional**

O ambiente de aprendizagem resulta de um encontro entre dois vetores, um vetor primário e um vetor secundário, representando o primeiro a agenda dos professores, e o segundo a agenda dos alunos (McCaughtry et al, 2008). Os autores referem, ainda, que estes vetores contêm pensamentos e emoções que determinam o empenhamento, quer dos professores quer dos alunos, na concretização dos seus objetivos. O facto de as duas agendas não serem coincidentes, determina um processo de negociação onde professores e alunos procuram concretizar os seus objetivos de acordo com os respetivos vetores. Na realidade, os programas de ação dos professores não são aceites passivamente e os praticantes procuram alterar as tarefas de modo a ajustá-las às suas agendas pessoais, devendo-se reconhecer a existência de conflitos (Rosado & Ferreira, 2009).

Assim, de forma a otimizar o ambiente de aprendizagem, tentei sempre que possível lecionar na mesma aula matérias que os alunos mais gostavam e matérias que os alunos menos gostavam, potenciando a sua motivação para a aula. Tentei também ir introduzindo ao longo do ano atividades e estratégias de ensino inovadoras, como a luta ou o rugby, conquistando a atenção dos alunos e facilitando o processo de aprendizagem.

De acordo com McCaughtry et al (2008), o sistema social dos alunos deve ser entendido como contendo três dimensões: a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno e o ambiente social da organização (neste caso, a escola). A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos (Rosado & Ferreira, 2009). Na minha “sala de aula” tentei construir, logo no início do ano, um ambiente de aceitação, de compreensão e de genuína preocupação para com os alunos tentando fazer sempre a gestão dos conflitos e das emoções através da formação de grupos. Em ambientes nos quais as relações entre os estudantes envolvem comunicação efetiva, tende a existir maior coordenação de esforços, maior divisão de tarefas, orientação mais clara para alcançar acordos e níveis de produtividade mais elevada (Rosado & Ferreira, 2009).

Outro aspeto fundamental para a criação de ambientes positivos de aprendizagem é o entusiasmo do professor. Este é definido como mostrar gosto e interesse pelo exercício da função de docente, assumindo, na relação pedagógica, uma atitude de entrega e empenhamento (Frust, 1973 cit in Rosado & Ferreira, 2009). Eu considero-me uma pessoa introvertida, mas sorridente e positiva, e enquanto professora apaixonada pelo ensino e

entusiasta. Nas aulas tentei, assim, demonstrar e passar essa energia positiva aos alunos deslocando-me ativamente pelo espaço de aula e encorajando frequentemente os alunos, centrando-me no *feedback* positivo e realçando os progressos dos alunos sempre que possível. Considero que, apesar de algumas vezes ter “desaparecido” para alguns grupos de alunos em aula, consegui na maioria das aulas um clima positivo e favorável ao ensino.

#### **4.6. A experiência com o 1º ciclo**

Segundo a reflexão feita em 2015 pela SPEF (Sociedade Portuguesa de Educação Física) e pelo CNAPEF (Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física), continua por cumprir a obrigatoriedade e generalização da área Educação e Expressão Físico-Motora a todos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (SPEF & CNAPEF, 2015). Como se sabe, os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º Ciclo e a falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis (Ministério da Educação, 2001b). Assim, e segundo estas duas instituições, a garantia de acesso à Educação e Expressão Físico-Motora é um imperativo que permite aos alunos acederem a uma proposta cultural de desenvolvimento, quer no âmbito individual quer no âmbito social, que promove o desenvolvimento global e harmonioso no domínio das atividades físicas, que garante uma formação eclética para um efeito global, multilateral e harmonioso e que se desenvolve enquanto processo inclusivo, em que ninguém é excluído, por dificuldades ou aptidão insuficiente.

Tendo em conta tudo isto, a experiência de lecionação ao 1º ciclo foi não só uma mais valia para a minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional, como para os alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar.

Para a realização desta experiência de lecionação ao 1º ciclo, reuni com a professora coordenadora da Escola Básica da Terra dos Arcos, de modo a estabelecer quais as turmas que me poderiam ser atribuídas, conhecer os professores titulares dessas turmas, perceber quais as características das turmas para poder planear da melhor forma e conhecer o espaço e materiais disponíveis à lecionação. Foram-me, assim, atribuídas duas turmas do 1º ano de escolaridade, o 1º A com dezanove alunos e o 1º C com vinte e quatro.

Devido à faixa etária dos alunos, ambas as aulas foram planeadas com um carácter muito lúdico e com a preocupação de abranger habilidades pertencentes aos diferentes blocos apresentados nos PNEF do 1º ciclo, como as perícias e manipulações, os jogos e os deslocamentos e equilíbrios (Ministério da Educação, 2001b). Comecei por conversar com



os alunos de modo a perceber se o planeamento que tinha feito se adequava às aprendizagens que eles já tinham adquirido, criando logo uma empatia com os mesmos dando-me a conhecer e conhecendo-os também um pouco. De seguida, de forma a que a aula corresse da melhor maneira, estabeleci algumas regras simples de funcionamento. No aquecimento fiz o *jogo das estátuas* potenciando as aprendizagens da matemática, pedindo-lhes que imitassem um determinado número. O jogo foi bastante engraçado e produtivo pois fez com que os alunos desenvolvessem a sua criatividade e ao mesmo tempo experienciassem posições não habituais no seu dia-a-dia. Na segunda parte da aula montei um circuito onde os alunos deveriam ultrapassar alguns obstáculos e, devido à facilidade e intensidade que colocaram na atividade tive a oportunidade de acrescentar novos desafios à medida que os alunos iam ultrapassando os colocados logo à partida. No final da aula foi realizado o *jogo da raposa*, conseguindo imprimir um ritmo também bastante bom onde todos os alunos estavam em atividade.

Aquando da leção da aula ao 1ºA, a professora titular assistiu à mesma, tendo-me ajudado a perceber quais os alunos mais críticos e controlando alguns comportamentos destes, apesar de não ter intervindo ativamente. Penso que este aspeto fez com que os alunos se sentissem mais observados e por essa razão tivessem adotado comportamentos mais ajustados. Na turma do 1ºC, ao contrário da outra, foi mais complicado a manutenção da atenção dos alunos e o controlo da disciplina. Foi-me possível identificar alguns alunos críticos que me “roubaram” grande parte da atenção e que prejudicaram por vezes o bom funcionamento da aula. No entanto, consegui controlar a situação mantendo esses alunos mais perto de mim durante toda a aula, dando-lhes também tarefas mais organizativas que os permitissem estar mais “controlados”.

O facto de serem turmas do 1º ano fez com que os momentos de instrução tivessem que ser bastante breves e claros de modo a evitar a distração dos alunos. Tentei, assim, usar uma linguagem própria à idade dos alunos, formular algumas questões que me permitiram ver se os alunos tinham percebido a atividade, bem como usar alunos como agentes demonstrativos. Penso que foi bem conseguido pois não foram observados, nestes momentos, muitos comportamentos fora da tarefa, nem alunos sem saber o que fazer. Surgiu apenas uma situação de um aluno com necessidades educativas especiais (das quais eu não tinha conhecimento antes do início da aula) que por vezes não realizava a atividade da melhor forma, optando por outras atividades, mas que apesar de tudo, esteve sempre em prática e em interação com os restantes colegas.

A gestão do tempo da aula foi boa. Contudo, apesar do tempo de prática dos alunos ter sido muito bom, penso que poderia ter sido melhor. Deveria ter organizado melhor o tempo

destinado à montagem e desmontagem do circuito utilizando alguns alunos nesta tarefa, diminuindo assim os tempos de transição entre tarefas. Deveria, também, ter guardado os materiais que já não estavam em utilização para evitar que os alunos ficassem tentados em realizar atividades não propostas. Estes pequenos “erros” que cometi, penso que surgiram devido à falta de experiência de trabalho com crianças tão jovens, no entanto foram emendados rapidamente não tendo acontecido na segunda aula lecionada.

No geral faço um balanço positivo das aulas lecionadas, tendo conseguido cumprir com o planeamento, apesar de ter diminuído o tempo pensado para algumas tarefas. Sinto, também, que cumpro com o objetivo principal do processo ensino-aprendizagem – fazer com que os alunos aprendam com entusiasmo e prazer e se sintam satisfeitos nas suas aprendizagens. Sendo a expressão e educação físico-motora uma das grandes falhas no currículo dos alunos deste agrupamento, esta experiência foi de igual modo importante para o desenvolvimento eclético e harmonioso das crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar.

#### **4.7. Professor a tempo inteiro**

A semana a tempo inteiro, é uma experiência de um horário completo, durante uma semana, onde o professor estagiário tem a oportunidade de lecionar não só a turma que lhe foi atribuída no início do ano letivo como outras turmas dos restantes professores do GEF.

Esta semana foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação enquanto professora, pois permitiu-me tomar consciência de todo o trabalho de planeamento e organização que é necessário para conseguir lecionar várias turmas/aulas na mesma semana, todas elas com particularidades específicas. Os alunos são diferentes de turma para turma, o que nos leva, enquanto professores, a adotar estratégias diferentes para que a mesma informação seja percebida por todos, tal como a forma de comunicação ou a organização da aula/tarefas. Todas estas particularidades tornaram esta semana especial para mim, por me terem feito perceber e passar pela experiência do que é ser, realmente, uma professora de EF.

Para realizar o planeamento das aulas a lecionar foram tidos em conta alguns critérios que visaram enriquecer ao máximo a minha formação enquanto estagiária ao longo desta semana. Primeiramente, tive a preocupação de tentar escolher turmas de anos de escolaridade diferentes, cujo horário fosse compatível com o meu. No entanto, na

impossibilidade de cumprir tal objetivo, escolhi as turmas que conseguiam “encaixar” no meu horário. Lecionei, assim, a quatro turmas do 10º ano e duas do 11º.

Depois de escolhidas as turmas, tive a iniciativa de ir conhecer os alunos com os quais ia trabalhar, observando uma aula de cada turma. Deste modo, consegui perceber, antes de proceder ao planeamento e posterior lecionação, quais os grupos de trabalho a que os alunos estavam habituados, quais as suas rotinas de trabalho, qual o nível em que estes se encontravam nas suas aprendizagens entre outros aspetos possíveis de se observar, como por exemplo, quais os alunos prioritários. Posto isto, reuni com os diferentes professores de forma a orientar e planear as aulas. Alguns dos professores deram-me liberdade para planear as suas aulas, de acordo com os objetivos que estes tinham estabelecidos para as mesmas, enquanto que outros preferiram que seguisse o seu planeamento.

Apesar de todo este trabalho preparatório, as semanas que antecederam esta experiência não foram de todo fáceis, muito pelo facto de não ter a noção se estava a planear de acordo com os objetivos definidos pelos professores e com as capacidades dos alunos.

A condução das aulas durante esta semana foram uma mais valia em termos de aprendizagem, trazendo-me alguns constrangimentos aos quais não estava habituada e que tive que solucionar.

Na maioria das turmas, uma vez que é meu hábito acompanhá-las (as turmas do orientador) foi mais fácil toda a gestão da aula, pois já conhecia os alunos, já sabia quais aqueles que tinham mais dificuldades e aqueles aos quais teria que estar mais atenta devido aos comportamentos fora da tarefa. Relativamente às turmas que não conhecia, apesar de ter tentado saber junto dos professores todas as informações que achei pertinentes, um dos grandes constrangimentos com que me deparei foi o facto de não saber os nomes dos alunos, o que me trouxe muitas dificuldades na questão do *feedback* e do controlo da turma à distância, pois não conseguia chamar a atenção dos alunos respetivos. Para contornar esta situação fui perguntando aos alunos que estavam mais próximos de mim o nome do aluno que me interessava chamar a atenção, mas por vezes era já tarde demais para agir. O *feedback* deve ser dado imediatamente a seguir à execução, situação que cria condições acrescidas de eficácia deste. Esta eficácia resulta da possibilidade de confrontar a informação externa com a informação que o aluno obteve da sua própria execução, ainda muito presente no final da execução. Já os *feedbacks* emitidos muito após a execução ou referidos a uma execução que não a imediatamente

anterior, terão, potencialmente, menor valor de eficácia, já que os pormenores dessa execução podem já ter sido esquecidos pelo aluno (Rosado & Mesquita, 2009).

Apesar de todos estes constrangimentos, penso que consegui imprimir a todas as aulas a intensidade que queria, e acima de tudo fazer com que os alunos aprendessem algo de novo em cada aula que lecionei.

## **5. Investigação e inovação pedagógica**

A qualidade de ensino implica que o professor, para além de dominar os princípios e procedimentos associados a uma intervenção pedagógica de qualidade, tenha competência para compreender os contextos de intervenção, numa perspetiva de construção das soluções mais adequadas às exigências da complexidade, inerente ao ensino e à aprendizagem (Martins, 2014).

Deste modo, o professor deve ter uma atitude proactiva e reflexiva, tentando perceber o porquê dos problemas que vai encontrando ao longo da sua “caminhada” de forma a poder resolvê-los.

Com o intuito de perceber quais as necessidades a serem tratadas na ESA, o primeiro passo que tomei nesta área foi fazer um levantamento de necessidades e prioridades, falando com vários agentes escolares (professores, alunos, funcionários, órgãos de gestão). Este diagnóstico permitiu-me ficar mais elucidada sobre o que deveria ser estudado, tendo chegado à conclusão que um tema que poderia ser interessante investigar seria o passado dos alunos relativamente às suas experiências de lazer e desportivas enquanto jovens, com o intuito de perceber o porquê das suas dificuldades aquando da confrontação com certas situações/tarefas propostas nas aulas de EF, que segundo os PNEF, estariam adequadas ao seu nível de ensino.

De forma a perceber quais os dados já existentes nesta área de estudo, vários foram os artigos consultados para compreender e estruturar a questão de partida e todo o processo de construção dos instrumentos de avaliação. Cheguei à conclusão que queria ver respondida a seguinte questão: será que a iliteracia motora observada em muitos dos alunos da ESA estará relacionada com um baixo reportório motor dos mesmos? Nomeadamente a falta de EF no 1º Ciclo do ensino básico?

A escola proporciona uma excelente oportunidade para que os jovens adquiram conhecimento e habilidades e aumentem os seus níveis de atividade física, uma vez que é o local onde estes despendem uma parte significativa do seu tempo (WHO, 2007).

Deste modo, a Educação Física (EF), como a única disciplina curricular cujo foco combina o corpo e a competência física com a aprendizagem e a comunicação baseada em valores, é o meio mais eficaz para educar os alunos fisicamente, ou seja, para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores e conhecimentos para a sua participação na sociedade ao longo da vida (UNESCO, 2015). Este conceito é definido por Whithead (2013) como “literacia motora”, isto é, a motivação, a confiança, a competência física, a compreensão e o conhecimento necessário para manter um nível de atividade física adequado, ao longo da vida.

Contudo, este processo educativo do corpo e da mente não é permanente. A alfabetização motora não é um estado que sendo atingido persiste durante toda a vida, é um percurso único para cada indivíduo, que não sendo bem orientado pode ter consequências graves no bem-estar físico de cada um. Assim, a questão fundamental está nos profissionais que orientam todo este percurso, tal como os professores, que devem fornecer experiências que permitam o progresso de cada indivíduo (Whithead, 2013).

Sendo a EF uma área de formação que acompanha os alunos, de forma obrigatória, do 1º ao 12º ano de escolaridade, seria de esperar, então, que os alunos, no final do seu percurso escolar obrigatório, cumprissem com os requisitos presentes nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). No entanto, os professores de EF, nomeadamente os professores da ESA, têm observado e sentido que os alunos são cada vez mais “analfabetos motores”.

Devido à não existência de estudos que investigam a relação do reportório motor dos alunos com as suas experiências motoras anteriores, em alunos com idades compreendidas entre os catorze e os vinte anos, parti, com o auxílio dos professores orientadores, para a construção de instrumentos de avaliação que me permitissem responder à pergunta de partida. Assim, decidi construir a uma bateria de testes, que se propõe a avaliar a destreza motora dos alunos desta faixa etária, assim como uma entrevista cujo objetivo foi perceber as experiências passadas de lazer e atividade física dos alunos. Estes dois instrumentos, apesar de não terem sido validados, foram alvo de análise por parte de professores especialistas na matéria em questão, e posteriormente aplicados.

Para a bateria de testes, basei-me no conjunto de destrezas que os PNEF abordam como sendo essenciais para o desenvolvimento de movimentos mais complexos e especializados. Contudo, admitindo que os alunos do ensino secundário (amostra do estudo) tiveram já, no mínimo, nove anos de EF, construí tarefas que combinassem os

diferentes tipos de habilidades fundamentais, como por exemplo a combinação entre habilidades manipulativas e habilidades locomotoras. A bateria ficou, assim, constituída por seis testes. Para a avaliação das competências dos alunos, foi dado a cada um a oportunidade de realizar cada tarefa duas vezes, sendo os mesmos classificados de acordo com o número de vezes que atingissem o sucesso na mesma, numa escala de zero a dois.

No que ao questionário diz respeito, este foi elaborado com base em seis temas: o lazer, as atividades físicas e desportivas, a família, a educação física, o recreio e a percepção da importância da EF, perfazendo um total de vinte perguntas. Estas tinham todas um carácter retrospectivo, com o intuito de perceber qual o historial do aluno no que à atividade física diz respeito. Apesar de este não ser o instrumento mais fiável para fazer a avaliação da AF dos alunos, foi aquele que, de acordo com o tempo que dispunha para a realização do estudo, me permitiu fazer a avaliação desta variável.

Na segunda etapa do processo de investigação – a recolha de dados – planeei aplicar os instrumentos construídos a quatro turmas (cerca de cem alunos), no entanto a demora no preenchimento dos questionários (não prevista por mim) levou a que a amostra ficasse reduzida.

A aplicação dos instrumentos de avaliação foi feita durante o tempo de aula dos alunos, tempo esse que foi cedido pelos professores de EF. Durante a aplicação, os alunos eram chamados dois a dois ao acaso, de modo a que enquanto um preenchia o questionário ou outro realizava os testes práticos. Esta foi a forma mais eficaz recolher o maior número de dados possível e ao mesmo tempo não prejudicar a aula do professor. Consegui assim, para a minha amostra, um total de trinta e quatro alunos (dez do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino).

Com a perfeita noção de que a amostra não era suficientemente grande para poder fazer a generalização dos resultados para toda a população escolar, segui o estudo com a intenção de pelo menos ter uma ideia qual seria o reportório motor dos alunos da escola e que relação isso poderia ter com as suas experiências passadas.

Cheguei, então, a algumas conclusões interessantes. Realmente, os alunos testados apresentam, na sua maioria, um baixo nível de competências motoras, sendo que os rapazes apresentaram resultados ligeiramente melhores. Foi também possível observar que aqueles alunos que referiram, nas suas respostas ao questionário, ter tido, ao longo da sua infância, hábitos de prática de atividade física regular tanto em organizações desportivas como em atividades de lazer, obtiveram resultados bastante mais positivos que

os restantes. Estas conclusões vão ao encontro dos resultados obtidos na bibliografia consultada. Wrotniak et al (2006) realizaram um estudo com crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, e chegaram à conclusão que a competência motora das crianças está positivamente relacionada com o tempo que estas despendem em atividades físicas de intensidade moderada e moderada a vigorosa, e inversamente relacionada com a percentagem de tempo passado em atividades sedentárias. Já no estudo de Goodway et al (2010), realizado com alunos do ensino pré-escolar, foi comprovado que a maioria dos alunos apresentam atrasos ao nível das suas competências motoras, e que embora os rapazes e as raparigas apresentem níveis similares ao nível das competências locomotoras, os rapazes estão mais avançados nas competências manipulativas.

As conclusões a que cheguei, apesar de não serem representativas da população em estudo, podem servir como um alerta a todos os professores acerca da importância da educação motora das crianças desde as idades mais jovens. Stodden et al (2008) referem que as crianças que têm uma maior perceção de competência terão uma maior probabilidade de se tornarem, mais tarde, adolescentes ativos. Ora, para as crianças terem a perceção de que são competentes em determinada tarefa devem experienciar e ser confrontadas com tarefas que estimulem o desenvolvimento das suas habilidades motoras. Até aos dez anos de idade, as crianças devem desenvolver as suas habilidades motoras fundamentais, habilidades estas que servem de base para a aquisição de outras competências mais especializadas (Stodden et al, 2008).

Assim, olhando para o desenvolvimento motor da criança como um todo, que só será adequado se for estimulado nas idades certas, é essencial rever aquilo que está a ser trabalhado no 1º ciclo ao nível da educação e expressão físico-motora e propor algumas alterações que promovam um desenvolvimento motor mais harmonioso das crianças. Se está já previsto por lei que, no 1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos (Decreto-lei nº 139/2012), porque não aproveitar o facto de as escolas se encontrarem em agrupamentos para se promover uma ajuda dos professores especialistas (os professores de EF) aos professores do 1º ciclo ao nível da leção da educação e expressão físico motora?

Aquando da apresentação do meu estudo à comunidade escolar, foi esta a questão que deixei no ar, tendo deixado também uma sugestão: dar créditos horários aos professores de EF da ESA dedicados à coadjuvação dos professores do 1º ciclo. Esta foi uma sugestão que foi bem-recebida por parte da subcoordenadora do departamento de EF, que se

mostrou interessada e disposta a apresentá-la em conselho pedagógico como medida a adotar num futuro próximo.

Dada a importância do tema, antes da sessão de apresentação do estudo e com o objetivo de chegar a um público alvo mais amplo, nomeadamente os professores do primeiro ciclo, construí um cartaz de promoção da ação e fui distribuir convites nas escolas do 1º ciclo, tendo estado à conversa com as professoras coordenadoras de cada escola de forma a incentivá-las à participação na sessão. Infelizmente, e apesar da participação professor Carlos Neto, especialista na área do desenvolvimento da criança, o apelo não foi suficiente para que estes professores sentissem interesse no tema desenvolvido na sessão, não tendo comparecido à mesma. Contei apenas com a participação dos professores da ESA e da Escola Básica Roque Gameiro (escola do agrupamento que é destinada ao 2º e 3º ciclos) e com a presença de um professor do 1º ciclo.

Faço, portanto, um balanço positivo do estudo, com a esperança de que algo possa ser mudado e que num futuro próximo sejam desenvolvidas mais ações acerca deste tema, com presença obrigatória dos professores do 1º ciclo, de forma a tentar alertá-los para a importância do desenvolvimento motor da criança para o seu futuro e participação na sociedade.

## **6. Participação na escola**

### **6.1. Desporto escolar**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar, entende-se por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

Assim, o desporto escolar tem de ser entendido como uma responsabilidade da comunidade escolar, no sentido de se colocar ao serviço dos alunos uma diversidade de atividades desportivas que os motive. Assim, é à escola que compete criar as condições necessárias para que aos alunos seja oferecido um conjunto de atividades desportivas benéficas para a sua formação desportiva e para a melhoria da sua qualidade de vida, e aos professores de educação física que compete o desenvolvimento do desporto escolar (Sampaio, 2008).



Na ESA, depois de se ter feito uma análise das preferências gerais dos alunos decidiu-se colocar ao dispor dos mesmos três núcleos, o de natação, o de t nis e o de voleibol. Os dois primeiros tinham já sido criados em anos transatos, no entanto o núcleo de voleibol foi criado no presente ano letivo. A abertura deste núcleo deveu-se principalmente a dois grandes factos, por um lado era uma modalidade conhecida da professora que ficaria responsável pelo núcleo, por outro era uma modalidade que tinha já uma certa tradição na Escola Básica Roque Gameiro (pertencente ao agrupamento) e por isso seria interessante dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos em anos anteriores.

A minha participação nas atividades de treino do núcleo de DE recaiu sobre o voleibol masculino no escalão de juvenis, pois esta foi a modalidade, de entre as três, com a qual tive menos contacto enquanto aluna e atleta, sendo conseqüentemente aquela onde tinha um menor conhecimento pedagógico do conteúdo.

Este núcleo, tendo sido criado pela primeira vez este ano letivo, demorou um pouco mais a “arrancar”, pois tanto a professora responsável como eu necessit mos de uma fase de adaptação ao funcionamento do DE. Contudo, esta fase foi até bastante fácil de ultrapassar com a ajuda dos restantes professores do grupo mais experientes neste assunto, com quem tivemos a oportunidade de esclarecer algumas d vidas.

Quando iniciámos o núcleo, antes de fazer o planeamento anual, uma vez que não conhec mos os alunos, decidimos fazer uma breve avaliação dos mesmos, segundo alguns critérios definidos em conjunto entre mim e a professora responsável pelo grupo-equipa. De seguida foram definidos um conjunto de objetivos para o grupo-equipa que se foram ajustando   medida que íamos conhecendo melhor a equipa ou que iam entrando novos alunos.

O planeamento dos treinos foi algo onde não tive grande intervenção devido à minha falta de conhecimento acerca da modalidade em questão, principalmente no nível já avançado onde os alunos se encontravam. No entanto fui observando a professora responsável tendo-me ficado entregue o planeamento e a condução da parte inicial do treino (aquecimento geral e específico). As sessões de treino eram, assim, organizadas segundo uma determinada lógica de desenvolvimento das competências físicas, técnicas e táticas, partindo de situações mais simples e isoladas, para situações mais complexas e integradas em situações de jogo.

Na parte principal do treino, a condução era assegurada essencialmente pela professora responsável, contudo, eu tinha autonomia suficiente para intervir sempre que necessário.

Inicialmente não tinha muita confiança para o fazer, mas após estudar mais aprofundadamente a matéria e depois das conversas com a professora responsável acerca das minhas dúvidas, penso que as minhas intervenções passaram a ser mais frequentes e com mais conteúdo, passando a ter um maior efeito nas aprendizagens dos alunos. Relativamente ao *feedback*, para além dos que fui apreendendo através dos *feedbacks* que a professora responsável pelo núcleo emitia nas sessões de treino, o contacto com diferentes professores e treinadores nas competições do núcleo e o conhecimento dos gestos e dos seus critérios de êxito que fui adquirindo, fui conseguindo identificar os erros e comunicar com os alunos de acordo com as suas características e necessidades. Utilizei diversas formas e tipos de *feedback*, falando para o grupo quando existiam dificuldades comuns, ou individualmente quando era necessário corrigir um determinado gesto. Para promover a tomada de decisão dos alunos e a interiorização dos critérios de êxito, utilizava o questionamento, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e compreensão.

Ao nível das competições de DE, foi realizada uma reunião, no início do ano letivo onde foi definido o quadro competitivo entre as escolas participantes. O núcleo de DE de voleibol que acompanhei participou em quatro encontros. Dois desses encontros ocorreram na ESA, tendo a sua organização ficado ao encargo do núcleo que acompanhei. Na coadjuvação desta atividade contactei com os procedimentos necessários para a realização de um encontro de DE, como a definição do quadro competitivo e a forma como deve ser organizado o espaço de competição. Ao longo dos encontros coadjuvei o professor responsável pelo núcleo na condução da equipa, o que me permitiu aprofundar os conhecimentos desta modalidade, bem como a observação e acompanhamento dos alunos, tendo contactado com diversas formas de *feedback* dos professores responsáveis das diversas equipas.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, considero que o núcleo de DE de voleibol que coadjuvei cumpriu os objetivos definidos no início da época, tendo até ultrapassado as expectativas que tanto eu como a professora responsável tínhamos relativamente à competição.

## **6.2. Ação de intervenção na escola**

O Guia de Estágio 2015/2016 estabelece com um dos objetivos de intervenção na escola, uma ação que vá ao encontro das características e necessidades específicas da mesma. Como tal, foi desenvolvida uma aula de experimentação de esgrima. A opção por esta atividade surgiu, pois a ESA tem um grupo de DE de esgrima, no entanto, os alunos durante o seu percurso escolar não têm oportunidade de experimentar esta modalidade. Deste

modo, aproveitei a oportunidade de haver um professor especialista na área para poder dar a conhecer aos meus alunos uma modalidade desconhecida por muitos e proporcionar-lhes uma nova experiência desportiva.

A sessão decorreu durante o 1º período escolar, no horário dos alunos destinado à disciplina de EF. Devido às características da modalidade e aos recursos disponíveis na escola para a leção da mesma, após o aquecimento conjunto, a turma foi dividida em dois grupos. Enquanto um grupo realizava a atividade o outro assistia ao desempenho dos colegas, e/ou ajudava na preparação dos colegas para a prática, e/ou arbitrava os “combates”. Este sistema permitiu que, apesar dos longos momentos de espera, todos os alunos pudessem passar por todas as tarefas que a modalidade implica, fazendo-os conhecer as regras de segurança, as regras de combate e também os procedimentos a realizar antes da prática, incluindo o manuseamento, montagem e desmontagem do material.

Desta atividade, faço um balanço muito positivo pois consegui que todos os alunos, inclusive as alunas que não fazem as aulas devido a problemas físicos, participassem na mesma de forma entusiasta.

### **6.3. Torneios internos e Jogos Juvenis Escolares**

Para além do DE e do projeto de intervenção, a minha participação na escola passou também pela organização dos torneios escolares das diferentes modalidades. Na primeira reunião do grupo de EF ficou definido que o núcleo de estágio ficaria responsável por organizar os seguintes torneios: badminton, velocidade e voleibol. Porém, sendo esta uma área onde tenho bastante experiência, sentindo-me bastante à vontade na realização das tarefas que me são atribuídas, e devido ao meu conhecimento acerca da matéria, propus ao grupo ajudar também na organização do torneio de basquetebol.

No torneio de badminton (o primeiro a ser realizado), tomei a iniciativa de realizar o calendário competitivo, ficando depois destacada para fazer também a monitorização da atividade no dia do torneio (tomar nota dos alunos presentes e ausentes, reformulação do calendário consoante as faltas de comparência, definição do calendário das fases finais). Aquando da realização desta tarefa foram surgindo algumas situações às quais tive de apresentar uma solução quase imediata, obrigando-me a ter flexibilidade suficiente para dar respostas perante o problema desconhecido à partida. Este aspeto fez-me aumentar o meu repertório de soluções, e trouxe-me mais competências de resposta não só para os

restantes torneios que tive de organizar como para as próprias situações que acontecem em aula.

No torneio de velocidade a organização pré-prova foi bastante fácil devido ao número reduzido de alunos inscritos. Contudo, no dia do torneio, devido às condições climatéricas e às condições em que o piso se encontrava, o grupo de professores responsáveis pela organização teve que encontrar uma solução para que o torneio não fosse cancelado. Assim, em conjunto, decidimos marcar no solo, com fita adesiva e cones sinalizadores, uma nova pista para que os alunos pudessem correr sem perigo de se lesionarem. Esta solução, apesar de ter atrasado o início do torneio, foi bem concretizada. Relativamente aos aspetos organizativos no momento de realização da prova, devido à minha falta de experiência no que às provas de atletismo diz respeito, foram um pouco mais difíceis de assimilar. Este torneio, sendo há já bastante tempo organizado pelos mesmos professores, tinha já um sistema organizativo bem definido. Deste modo, deixei que esses mesmos professores se organizassem entre si, definindo as funções dos restantes. A mim coube-me registar a ordem e os tempos de prova de cada aluno para poder posteriormente definir os alunos que iriam participar nas fases finais do torneio, tarefa que já tinha desempenhado no torneio de badminton. Esta experiência no atletismo, para além de me ter permitido participar ativamente na resolução dos problemas encontrados, permitiu-me também a aquisição de outras ferramentas organizativas diferentes àquelas a que estava habituada.

Quanto ao torneio de voleibol, a minha participação não foi tão ativa na fase de planeamento e constituição dos calendários competitivos. No entanto, no dia do torneio, tal como no primeiro torneio, fiquei responsável pela coordenação da competição.

Os Jogos Juvenis Escolares da Amadora desenvolvem-se através da realização de competições interescolares em diferentes modalidades, procurando incentivar nos jovens a criação de hábitos de prática física e desportiva regular, contribuindo para promover estilos de vida mais ativos e responsáveis e potenciando igualmente o aparecimento de novos praticantes desportivos. Na ESA, o apuramento para esta competição é feito através dos torneios internos. Deste modo, são os vencedores de cada escalão, dos diferentes torneios realizados na escola, que representam a ESA nos Jogos Juvenis Escolares.

Eu tive a oportunidade não só de acompanhar os alunos nesta competição interescolar, na modalidade de voleibol, como de ajudar a planear e a organizar a ida dos alunos. Após cada torneio interno é feito um relatório, pelos professores organizadores, para que fique registado, de forma escrita, o número de pessoas envolvidas na organização, o número de alunos/equipas participantes, o número de jogos realizados e também os vencedores do

torneio por escalão e competição (masculinos e femininos). No caso do voleibol, o torneio que é realizado na ESA tem a particularidade de ser jogado em 4x4, no entanto, nos Jogos Juvenis Escolares este é jogado em 6x6. Este aspeto levou a que as equipas vencedoras do torneio interno tivessem que convidar outros alunos para participar com eles na competição, de forma a perfazer no mínimo 6 jogadores, caso o número de jogadores já existente não fosse suficiente. Assim, de modo a realizar as autorizações de participação na competição e saída da escola, para os encarregados de educação assinarem, tive, então, que entrar em contacto com os alunos das diferentes equipas para perceber quem seriam os colegas que iriam integrar a sua equipa. Posteriormente, foi entregue ao professor de EF de cada aluno essas mesmas autorizações para que estas fossem entregues a estes. No dia da atividade, antes da partida, foram recolhidas as autorizações e confirmados os alunos a participar na competição. Já no decorrer dos jogos fiquei por vezes a supervisionar os alunos que não estavam a jogar e por outras a orientar as equipas em jogo.

Esta foi uma experiência bastante gratificante para mim e que me proporcionou novas experiências em termos organizativos, desta vez de atividades fora da escola. Todas estas atividades permitiram-me, assim, sair com uma bagagem muito mais carregada e diversificada que aquela que trazia à entrada no estágio.

## **7. Relações com a comunidade**

O diretor de turma (DT) deve ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma em volta de objetivos gerais. Deve, também, interpretar e conhecer os seus alunos, tentando responder às necessidades emergentes dos mesmos (Clemente & Mendes, 2013).

Vários foram os momentos nos quais tentei recolher informação relativa à turma em conversas informais, tentando perceber as relações que os alunos têm dentro da turma, a sua agenda social face à escola (como o aluno vê a escola), os seus hábitos e interesses em relação a estilos de vida ativos, entre outras informações. Além disso, em momentos formais, numa primeira fase, apliquei uma ficha de caracterização individual do aluno para conhecer melhor cada um deles individualmente e, numa segunda fase, apliquei um teste sociométrico de modo a perceber quais as relações que os alunos estabeleciam entre si em diferentes situações. Este último, foi um teste que nunca tinha aplicado anteriormente, sendo que para o aplicar da melhor forma tive que fazer uma pesquisa acerca de como realizar um teste sociométrico e como fazer a análise dos dados relativos ao mesmo. A

pesquisa permitiu-me construir um questionário/teste de fácil interpretação e resposta por parte dos alunos e de fácil análise.

O conjunto dos dois instrumentos serviram para a construção do estudo de turma, estudo esse que me permitiu obter um conhecimento mais aprofundado dos alunos facilitando-me, muitas vezes, no meu planeamento, principalmente na construção dos grupos de trabalho. Após a finalização deste estudo, todos os dados recolhidos foram utilizados para realizar uma sessão de apresentação oral no conselho de turma, onde disponibilizei a informação aos restantes professores, dando-lhes algumas sugestões orientadas para a formação de grupos de trabalho.

Quanto ao acompanhamento na direção de turma, a minha postura foi sempre bastante pró-ativa, mostrando vontade de trabalhar e ajudar naquilo que fosse necessário. Ao longo do ano fui exercendo tarefas como:

- A organização do *dossier* de turma, onde são colocadas as declarações de justificação de faltas que os alunos vão entregando, assim como todas as comunicações que o DT envia para os respetivos encarregados de educação (EE), tais como a informar o excesso de faltas dos alunos;
- O registo, a justificação e a gestão das faltas dos alunos através do programa INOVAR, no qual é possível verificar a quantidade de faltas justificadas e injustificadas dos alunos em cada disciplina;
- A preparação das reuniões do conselho de turma e de encarregados de educação e a elaboração das respetivas atas.

Contudo, penso que esta é a área onde me senti, e ainda sinto, menos à vontade e na qual mais tenho a aprender e, por isso, fui e sou bastante curiosa relativamente às questões inerentes ao papel do diretor de turma na relação com os alunos, EE e restantes professores do conselho de turma. O DT constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo turma e o grupo de professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação (Boavista & Sousa, 2013).

A minha participação junto dos alunos, considero que foi bastante positiva. Tentei ao máximo ajudar a DT a perceber quais os problemas que existiam na turma e encontrar soluções para os mesmos. No caso, surgiram algumas situações de alunos que não estavam integrados na turma, outros que se encontravam com problemas pessoais e ainda outros com algumas dificuldades nos estudos, inclusive um caso de uma aluna já maior de idade (fora da escolaridade obrigatória). Várias foram as estratégias encontradas, juntamente com a DT, para resolução destas questões. No caso dos alunos que não se

sentiam integrados na turma, foram sugeridas, aos professores do conselho de turma, algumas formas de formar grupos de trabalho que permitissem juntar esses mesmos alunos com outros mais influentes no grupo turma. Nos dois outros casos, a estratégia foi conversar com os alunos em causa e com os encarregados de educação dos mesmos de forma a encontrar soluções para os seus problemas.

Paralelamente a estas estratégias concretizadas pela DT, fui tentando conversar com os alunos, de forma mais informal, no final das aulas de EF e por vezes até nos intervalos. Decidi ter esta atitude para com eles, pois tendo uma idade mais próxima da deles, senti que eles se conseguiam expressar melhor comigo e que eu poderia, também, aconselhá-los tendo em conta a minha experiência, não tão distante, enquanto estudante do ensino secundário. Penso que consegui obter resultados bastante positivos em algumas das situações, tendo também discutido com a DT acerca de qual o melhor rumo a tomar para solucionar o(s) problema(s) de determinado aluno.

Relativamente ao conselho de turma, todos os professores me receberam bastante bem, colocando-me logo à vontade para colaborar na discussão e troca de ideias acerca de aspetos relacionados com a turma, o que me trouxe alguma confiança para participar mais ativamente nas reuniões de conselho de turma. Estas reuniões foram sendo realizadas ao longo de todo o ano letivo, no entanto, a minha participação em todas elas nunca foi tão ativa quanto eu desejaria ter sido. Não tive a oportunidade de passar pelo papel de DT, orientando a reunião, limitando-me a ajudar na realização da ata e a discutir as classificações dos alunos nas diferentes disciplinas. A última reunião, no meu parecer, foi aquela onde pude aprender mais pois foi, também, aquela onde a discussão entre professores foi mais evidente, tendo sido levantadas algumas situações complicadas que teriam de ser resolvidas em grupo.

A minha grande lacuna nesta área foi a relação com os pais, pois não tive a oportunidade de participar em nenhuma reunião de EE. Como é óbvio, a relação externa que o DT deve estabelecer com os EE, não é só através das reuniões, no entanto, a meu ver estas são um momento crucial para que a mensagem que o DT pretende transmitir seja recebida e percebida da melhor forma pelos EE. A minha comunicação com os EE foi, então, realizada apenas por carta, aquando de situações em que o aluno excedia metade do limite das faltas. Para compensar esta lacuna, investi no estudo autónomo acerca desta matéria, tentando perceber, também, junto de professores DT quais as questões que são abordadas nas reuniões com os EE e como é que é feita essa abordagem. Consegui perceber que existe uma diferença bastante significativa relativamente à informação que é transmitida nos diferentes anos de escolaridade, principalmente em anos onde os alunos têm exames

nacionais, contudo, é do tronco geral de qualquer ano as informações relativas ao comportamento, assiduidade e pontualidade e aproveitamento da turma.

De entre as diversas funções por que passei, enquanto professora estagiária, tenho a noção de que esta é aquela onde tenho que investir mais no futuro, pois ainda há muitas “arestas por limar” e muito por viver e aprender. Cada caso é um caso e o DT tem de saber lidar com todos eles. Esta função de gestor e conselheiro que o professor deve ter, na minha opinião, só será conseguida e aprimorada com a experiência e com a partilha, pois quanto mais “bagagem” o professor tiver melhor conseguirá lidar com as situações que lhe vão surgindo.

## **8. Conclusão**

“Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, por corresponder ao derradeiro momento da sua passagem pelo contexto académico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e vivências que esta transição encerra, o estágio pedagógico é aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem pelo meio académico, os jovens candidatos a professores têm agora a oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo, social e comportamental” (Caires, 2006).

De facto, todas estas experiências passadas durante o estágio pedagógico, contribuíram para a minha passagem de aluna a professora. Claro está que esta não foi nem nunca será uma passagem definitiva, pois acredito que serei uma eterna estudante e uma curiosa, querendo ser, no futuro, uma profissional atualizada, inovadora e acima de tudo competente. E o ser competente não é só saber transmitir conhecimentos. Para mim ser professora é muito mais do que ser conhecedora dos saberes de uma determinada área e dar aulas sobre a mesma. Ser professora é ser um exemplo para os alunos, guiá-los e apoiá-los, facilitando as suas aprendizagens, para que estes no futuro sejam capazes de ultrapassar as adversidades que possam encontrar no seu caminho.

Este ano, foi, assim, um ano de superação e reflexão. Todo o conhecimento e experiência que trazia “às costas” foram uma mais valia para a obtenção do sucesso, no entanto, nem tudo foi fácil. Aliás, muitas foram as dificuldades que fui encontrando ao longo do meu



percurso e que fui ultrapassando com a experiência e com a ajuda e sabedoria constante dos orientadores. Apesar disso, fica a sensação de que há ainda muito por aprender e que a “construção” do professor ainda agora começou.

Ao longo deste ano tive a oportunidade de conhecer e experienciar vários papéis que o professor exerce na escola.

No que diz respeito ao ensino propriamente dito, senti logo à partida que o contexto escola era muito diferente do contexto ao qual estava habituada - o treino - e que teria que adaptar toda a minha intervenção para a escola em que estava inserida, para a turma que estava a lecionar e para o aluno em particular. Todas estas variáveis, aliadas ao facto de sentir que estava a “enfrentar” o desconhecido, dificultaram no início todo o planeamento e consequente condução das aulas. Primeiramente surgiu a dificuldade em comunicar perante aquela plateia atenta e crítica, depois a questão da gestão do tempo de prática, o posicionamento, o controlo à distância, o *feedback* equitativo para todos. Enfim, uma série de dificuldades que fui atenuando, aos poucos e poucos ao longo do ano letivo.

Para além destas questões relacionadas com a condução das aulas, confesso que uma das maiores dificuldades que senti foi melhorar o relacionamento entre os alunos dentro da “sala de aula”. Esta questão foi motivo de reflexão constante ao longo do ano, pois perante a minha incapacidade de mudar a atitude dos alunos, tive de encontrar soluções de planeamento que me permitissem remediar a situação e criar um bom clima de aula, não prejudicando as aprendizagens dos alunos. Tenho, assim, a perfeita noção que algumas das dificuldades encontradas continuarão a ser uma preocupação para mim, enquanto futura professora, e que outras dificuldades surgirão com toda a certeza. Contudo, sei que a base para a resolução dos problemas é sustentada tanto na reflexão individual como na reflexão em grupo.

Uma das particularidades do meu estágio, foi o facto do meu colega ter desistido, ainda antes do termino do 1º período. Apesar de em termos de métodos de trabalho, este facto não me ter trazido grandes problemas, pois consegui adaptar-me bem à situação, este aspeto fundamental que é a discussão e reflexão em grupo ficou comprometido, pois a ausência da colaboração entre estagiários, na procura de soluções para as dificuldades sentidas tornou a reflexão e o desenvolvimento da criatividade mais pobres. No sentido de colmatar esta falha relativamente ao meu processo de aprendizagem, procurei envolver-me em atividades de discussão e reflexão noutros núcleos de estágio. No futuro, este trabalho colaborativo deve ser continuado sendo crucial a partilha de ideias e métodos de trabalho entre os diferentes elementos do GEF.

Para além da relação que o professor deve manter com os seus colegas de grupo, a interação com os restantes membros da comunidade escolar é também importante, assim como a interação com os alunos e com os encarregados de educação. Esta, sendo a área onde sentia que estava mais “às escuras”, foi aquela que me deixou mais curiosa. Adorei a experiência de acompanhar um DT, tendo aproveitado a oportunidade para conhecer quais as funções que este desempenha. Contudo, não me sinto preparada nem conhecedora o suficiente para desempenhar esta função num futuro próximo, tendo ainda muito que aprender e vivenciar.

A experiência no 1º ciclo, assim como o estudo desenvolvido no âmbito da área de investigação e inovação pedagógica, permitiram-me crescer enquanto profissional, olhando para a educação física de uma forma mais atenta. Os problemas diagnosticados na minha turma, no 11º ano de escolaridade, fizeram com que surgissem várias questões na minha cabeça. Nomeadamente, o porquê dos alunos chegarem a este ciclo de ensino com tantas lacunas e com tantas competências por aprender. Competências essas que deveriam estar assimiladas no 1º ciclo do ensino básico. Cheguei à conclusão que o trabalho que é realizado no 1º ciclo, nas escolas do agrupamento, é insuficiente e não chega a todos os alunos, pois a educação e expressão físico-motora não é lecionada pela grande maioria dos professores. Claro está que o problema não decorre só daqui, no entanto, de acordo com o programa de EF, ao fim de 10 anos de EF obrigatória, o aluno deve chegar ao 11º ano conseguindo cumprir com os objetivos propostos. É assim imperativo promover a mudança no sentido de consciencializar os professores, principalmente os do 1º ciclo, de que a aprendizagem das habilidades motoras fundamentais, nos escalões etários mais baixos, é essencial não só para que os alunos se desenvolvam fisicamente de uma forma mais harmoniosa, mas também para que estes adquiram capacidades, atitudes e valores para a sua participação na sociedade ao longo da vida.

Tendo em conta todos os aspetos mencionados ao longo deste documento, considero que o estágio pedagógico foi essencial para a minha formação profissional e pessoal: ampliei o meu conhecimento relativamente aos diversos aspetos da lecionação, permitindo-me ser mais capaz na capacidade reflexiva e na atuação em aula, competências essenciais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; adquiri conhecimentos acerca do papel do DT, figura essencial para que se estabeleça a comunicação entre todos os intervenientes do sistema educativo – professores, alunos e encarregados de educação; tomei conhecimento acerca dos procedimentos a realizar na formação e desenvolvimento

de um núcleo de DE; e acima de tudo, cresci e aprendi com os meus alunos, tendo superado muitos dos meus medos e limitações.

Contudo, tal como referi anteriormente, serei uma eterna aprendiz, e sei que tenho muito ainda por caminhar. Ficam, depois de terminada esta primeira etapa de aprendizagem, algumas questões a melhorar: mudar a minha atitude perante situações de *não* cumprimento das regras por parte dos alunos, não deixando que determinados comportamentos fora da tarefa se repitam; aprender a comunicar com os alunos, olhando-os nos olhos e fazendo com que estes tenham interesse em ouvir a mensagem que tenho para lhes transmitir; fechar o ciclo de *feedback* fazendo com que os erros não se repitam, promovendo assim, uma melhor aprendizagem aos alunos; e aproveitar todo o espectro de estilos de ensino para aplicar da melhor forma os objetivos planeados para os alunos, apostando mais em estilos de ensino divergentes para promover a criatividade e autonomia dos alunos.

Com tudo isto, posso dizer que me sinto satisfeita e realizada e que o meu futuro começa agora.

## 9. Referências bibliográficas

- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada
- Barnett, L., Morgan, P., Beurden, E., & Beard, J. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(40), 1–12.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black Box – Assessment for learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófuna de Educação*, 23, 77-93
- Caires, S. (2002). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho*. (Dissertação de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *EXEDRA, Revista Científica*, (7), 70–85
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – breve análise de práticas correntes de avaliação. In *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica. 35-42
- Costa, J. (2015). *O trabalho colaborativo do departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas – A integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2), 41–52.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50

Forselledo, A. (2010). *Introducción a la sociometría y sus aplicaciones*. UNESO. Montevideo

Goodway, J., Robinson, L., & Crowe, H. (2010). Developmental delays in fundamental motor skill development of ethnically diverse and disadvantaged preschoolers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 81(1), 17-24.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192

Griffey, D., & Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Situações de Formação. 59. Aveiro: Universidade de Aveiro

Magnuson, K., & Berger, L. (2009). Family structure states and transitions: associations with children's well-being during middle childhood. *Journal of Marriage and Family*, 71, 575-591.

Martins, M. (2014). *Autoeficácia e qualidade de ensino em professores estagiários de educação física e desporto escolar*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada

McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60, 268-289

Ministério da Educação. (2001a). *Programa Nacional de Educação Física*. Lisboa

Ministério da Educação. (2001b). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education. First Online Edition. Retirado de [http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online\\_old.pdf](http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf)

Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.

Rocha, L., Comédias, J., Mira, J., & Guimarães, M. (2011). *Metas de aprendizagem de educação física - Ensino secundário*

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sampaio, A. (2008). *Análise da organização do desporto escolar ao nível das competências dos estabelecimentos de ensino*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira.

Seabra, A., Mendonça, D., Thomis, M., Peters, T., & Maia, J. (2007). Associations between sport participation, demographic and socio-cultural factors in Portuguese children and adolescents. *European Journal of Public Health*, 18(1), 25-30.

UNESCO. (2015). *Quality Physical Education: Guidelines for policy-makers*. Paris

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *Journal of Sport Science and Physical Education*. 65, 29-34.

World Health Organization. (2007). Promoting physical activity in schools: an important element of a health-promoting school. *In WHO information series on school health*. Geneva: WHO publications

Wrotniak, B., Epstein, L., Dorn, J., Jones, K., & Kondilis, V. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*. 118(6), 1758-1765.

### **9.1. Documentação consultada**

Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa. (n.d.). *Projeto Educativo 2015-2018*. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa. (n.d.). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa*. Documento não publicado.

Faculdade de Motricidade Humana. (2015). *Guia de Estágio Pedagógico 2015-2016*. Documento não publicado.

Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) & Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF). (2015). A importância da Educação Física – Doc. Que serve de base à audição pública de 25-02-2015 na AR sobre “Reflexão sobre os currículos de escolaridade obrigatória”. Retirado de <http://www.spef.pt/image-gallery/5314245189085-Colgios-Educao-Pareceres-SPEF-CNAPEF-Importancia-da-EF-Assembleia-Republica-25-02-2015.pdf>

## **9.2. Legislação**

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério de Educação e Ciência

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar